

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hra jako prostředek žákovy aktivizace v hudebně výchovné práci
na 1. stupni ZŠ

Hry s hudební teorií ve třídách s rozšířenou výukou HV

Playing as a tool to motivate pupils in musical and educational classwork
in elementary school

Games with music theory in classes with extended teaching of music lessons

Lenka Dvorníková

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Hra jako prostředek žákovy aktivizace v hudebně výchovné práci na 1. stupni ZŠ vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 1. 4. 2015

.....

Podpis

Poděkování

Děkuji doc. PaedDr. Haně Váňové, CSc. za cenné odborné rady, které mi poskytla při konzultacích nad mou diplomovou prací, za její trpělivost a milý, lidský přístup. Chci také poděkovat kolegyním: Mgr. Janě Blažkové, Mgr. Kristýně Cermanové, Bc. Barboře Kubíčkové a Bc. Lence Dvorníkové za pomoc při realizaci výzkumu.

Lenka Dvorníková

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problémem využití hudebně didaktických her ve výuce hudební teorie.

Teoretická část objasňuje některé obecné pojmy, jako je hra, aktivizace, či osobnost dítěte. Vychází z dějin pedagogiky, seznamuje s názory významných filozofů, lékařů, pedagogů, psychologů a dalších myslitelů na dětskou hru i na osobnost dítěte. Tato část dále představuje způsoby práce s hudební hrou v pěveckých, poslechových, instrumentálních a hudebně pohybových činnostech, podle některých současných hudebních pedagogů.

Empirická část práce se zaměřuje na experimentální vyučování s uplatněním vlastních her s hudební teorií. Předmětem výzkumu je žák a jeho zapojení do činnosti, jejíž pomocí se s hudební teorií seznamuje. Výzkum si stanovuje některé dílčí cíle. Pozorovat vliv didaktické hry na aktivizaci žáka, na jeho chuť účastnit se experimentální výuky hudební výchovy. Sledovat prožitek při hře a zároveň ověřit zapamatování učiva. Zjistit, do jaké míry může didaktická hra ovlivnit chuť žáka učit se hudební teorii a zmírnit tak obavu ze špatně pochopitelné učební látky. Práce verifikuje stanovené hypotézy.

Výsledky výzkumu sice nepotvrzují všechny hypotézy, podstatné je však zjištění, že hudebně didaktické hry pozitivně ovlivňují postoje žáka k výuce hudební teorie. Součástí příloh jsou mimo jiné i přepisy rozhovorů se žáky, fotografie z experimentální výuky i vybrané práce žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA

hra, aktivizace, dítě, hudební výchova, hudební teorie

ABSTRACT

The thesis deals with the use of musical educational games in teaching music theory.

The theoretical part explains some general concepts such as game, activation, or the child's personality. Text is based on the history of education, highlighting the views of famous philosophers, doctors, teachers, psychologists and other thinkers, who focused on child's play and the personality of the child. This part of the thesis also presents ways how to work with music playing in the singing, listening, instrumental and musical movement activities, according to some contemporary music teachers.

The research focuses on experimental teaching with application of games with music theory, which were specially developed by the author. The research subject is the student and his involvement in activities that help with music theory teaching. The study identified some sub-goals: Discover the impact of educational games for pupil's activation and their participation in experimental teaching music education. Discover pupil's experiences from the game and checking the effectivity of the learning. Determine to what extent the didactic game affect the student's interests to learn music theory to alleviate the fear of poorly understood subject matter. The research verifies the set hypothesis.

Although the research results do not confirm all the hypotheses, the most important thing is finding that musically educational games positively influence the attitude towards the teaching of music theory. The appendixes of the thesis include transcripts of interviews with pupils, photographs of the selected experimental teaching and students' work.

KEYWORDS

game, activation, child, music education, music theory

Obsah

1 Úvod	8
Teoretická východiska	
2 Historie problému	9
2.1 Hra v Komenského pedagogické práci	9
2.2 John Locke - výchova mladého gentlemana.....	10
2.3 Jean Jacques Rousseau a výchova hrou.....	11
2.4 Reformní pedagogika Jeana Piageta a Marie Montessori.....	12
2.5 Hry a slavnosti v Jenské škole	13
2.6 Hra v české reformní pedagogice Václava Příhody	14
3. Základní definice problému	16
3.1 Hra	16
3.2 Aktivizace	18
3.3 Osobnost dítěte na 1. stupni ZŠ	19
3.3.1 Hudební vývoj dítěte na 1. stupni ZŠ	23
3.4 Hudební výchova na 1. stupni ZŠ.....	26
3.4.1 Hudební výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.....	26
3.4.2 Hudební teorie ve školním vzdělávacím programu ZŠ s rozšířenou výukou hudební výchovy.....	28
3.4.3 Hudební teorie ve školním vzdělávacím programu ZUŠ	29
4. Přínos současných autorů v navozování herních situací v hudební výchově.....	32
4.1 Hry ve vokálních činnostech	32
4.2. Hry v instrumentálních činnostech	36
4.3 Hry v hudebně pohybových činnostech.....	38
4.4 Hry v poslechových činnostech	40
4.5 Hry s hudbou.....	41
Výzkum problému	
5. Předmět a cíle výzkumu, hlavní úkoly a pracovní hypotézy	43
5.1 Metodika a organizace výzkumu	43
5.1.1 Příklady vlastních hudebně didaktických her pro výuku HV	46
5.1.1.1 Na noty.....	46
5.1.1.2 Na obchod	47

5.1.1.3 Na odchodnou	49
5.1.1.4 Kartičky	50
5.1.1.5 Na hudební matematiku	51
5.1.2 Pozorování.....	55
5.1.3 Rozhovor	57
5.1.4 Testování osvojení učiva – didaktický test.....	57
5.2 Interpretace výsledků výzkumu	59
5.2.1 Pozorování – vyhodnocení	59
5.2.2 Rozhovor – vyhodnocení	69
5.2.3 Testování osvojení učiva – vyhodnocení.....	76
5.3 Verifikace hypotéz a závěry z výzkumu	81
6. Závěry pro hudebně výchovnou praxi.....	85
7. Seznam použitých informačních zdrojů	86
8. Seznam příloh	90

Přílohy

1 Úvod

V dospělosti se mnozí lidé rádi vracejí ve vzpomínkách do dětství jako do času klidu, radosti a spokojenosti. Vzpomínají na své hračky a hry. Pamatují si mnoho let prožitky ze hry. Většinou v nich hravost zůstává. Jinak by nebyli schopni si hrát se svými dětmi, ponořit se do světa dětské fantazie a být v takové hře spolehlivými partnery. Bez návratů dospělých do dětství by nemohly vznikat verše ani próza pro děti, nové typy hraček či společenských her. Předpokladem samozřejmě je neprožít příliš mnoho stresujících situací, které by dětství negativně poznamenaly.

Předmětem výzkumu naší diplomové práce je žák a jeho zapojení do hravé činnosti, s jejíž pomocí ho chceme seznamovat s hudební teorií. Jestliže si člověk uchová dlouhodobě v paměti prožitek, který mu zprostředkovala hra, bylo by logické propojit hru s informacemi důležitými pro zapamatování, tedy s učivem.

Cílem našeho výzkumu pak bude zjistit míru vlivu didaktické hry na aktivizaci žáka. Budeme sledovat jeho chuť zapojit se do experimentální výuky hudební výchovy a také jeho prožitek v průběhu hry. Zajímá nás, jak žáci přijímají stejný typ hry v různých ročnících prvního stupně základní školy. Didaktickým testem následně ověříme zapamatování učiva. Výzkumem chceme doložit, že hra můžeme do určité míry ovlivnit nechuť k hudebně teoretickým tématům, zmírnit obavu či strach ze špatně pochopitelné učební látky. Experimentální skupinu vytvoříme z žáků ZŠ ze tříd s rozšířenou výukou HV. Kontrolní skupinou budou žáci z hudebního oddělení ZUŠ ze tříd hudební nauky, protože obsah učiva i věkové složení žáků této skupiny odpovídá obsahu učiva a věku dětí ze skupiny experimentální.

Teoretická východiska

2 Historie problému

Abychom v dnešní době mohli pohlížet na problém v širším kontextu, vrátíme se ke škole na počátku novověku. Řada významných filozofů, profesorů, lékařů, psychologů a pedagogů se ve svých vědeckých publikacích zabývá mapováním přirozených činností dítěte. Právě hra je jednou z těchto činností významných pro zdravý vývoj dítěte.

2.1 Hra v Komenského pedagogické práci

„Jedním z mýtů, které přetrvávají v povědomí laické veřejnosti, ale často i učitelstva, je představa, že Komenského škola byla školou naplněnou hravou činností.“¹

Jak vypadala skutečně hra v Komenského pedagogickém díle? Víme, že Komenský se hrou velmi a do důsledků zabýval. Nepovažoval ji pouze za projev dětství, ale dával jí stejnou důležitost pro rozvoj dítěte, jako jídlu a spánku. Hra podle Komenského provází člověka jeho celým životem. V Informatoriu školy mateřské² zastával názor, že hrou dítě nejpřirozeněji a nejbohatěji nabývá životní zkušenosti. „K čemuž pomáhá, když se všelijaké hospodářské věci pod způsobem hry dětem podávají, koně, krávy, ovečky, vozičky, lopaty, vidly, stůlky, stoličky, dčbáňky, misky, etc. maličké jim dáváje. Protož takové titěrky nejen pro hru a kratochvíl (poněvadž se musejí něčím zaměstnávají), ale i pro potřebu rozumnosti dětem dávány být mají.“³

Obrátíme pozornost ke školnímu období. „Hra je chápána jako metoda, způsob, jak rozvinout u dítěte soutěživost, snahu vyniknout a tím se dobrat cíle. Hru je však možno chápat rovněž jako prostředek, jak rozvíjet vrozené dispozice dítěte a jejich vhodnou stimulací snadněji docílit úspěchu.“⁴ Zde popisuje hru jako cvičení těla či ducha, které je určené pro více jedinců, závodících vzájemně o nějakou hmotnou nebo čestnou odměnu.⁵ Komenský stanovil na hru sedm požadavků, aby byla tím, čím má být: pohyb (fyzický i duševní), vlastní rozhodnutí (svoboda volby), družnost (kooperace a přátelské soupeření),

¹ UHLÍŘOVÁ, J. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2003, s. 16.

² PATOČKA, J. a kolektiv. *Výbrané spisy Jana Amose Komenského: svazek I*. Praha: SPN, 1958, s. 283-346.

³ PATOČKA, J. a kolektiv. *Výbrané spisy Jana Amose Komenského: svazek I*. Praha: SPN, 1958, s. 311.

⁴ Tamtéž, s. 22.

⁵ UHLÍŘOVÁ, J. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2003, s. 22.

závodění (objektivní posouzení svého výkonu a výkonu ostatních, schopnost přijmout porážku), řád (dodržování pravidel), lehkost v provozování hry (radostnost, spontánnost), příjemný cíl (smysluplnost hry). Komenský se snažil školní práci přizpůsobit požadavkům hry, hledal paralelu mezi školním vyučováním a hrou.

Díky svému bádání rozdělil Komenský hry na pohybové a stolní. „Také mohou být povoleny hry, při nichž se sedí, avšak jen takové, jež dávají příležitost cvičit ducha, jako šachy a podobné. Užívání karet a kostek musí být zakázáno vůbec, jednak proto, že při nich rozhoduje náhoda, že úzkost, jaký bude výsledek, působí stísněnost (jak jsou již některé povahy); mimoto nemají dobrou pověst, poněvadž se jich obecně zneužívá.“⁶

Zvláštním typem hry byly u Komenského divadelní hry, jimiž žáci prezentovali před rodičovským publikem své vědomosti z různých oborů. Neměl v úmyslu provozovat školní divadlo kvůli herectví samému, ale právě se záměrem přípravy k vážným věcem. Komenský navrhoval uskutečnit hry jednou za tři měsíce, napsal deset takových představení. „Nejpodrobněji propracoval Komenský zařazení scénických výstupů do plánu školní práce ve spise „*Scholae pansophicae delineatio*“, v němž uvádí pro realizaci školního divadla zcela konkrétní předpisy a pokyny pro vychovatele.⁷ V šesti bodech vytýčil význam školního divadla, kdy žáci látku lépe pochopí, velkou pracovní pobídkou je pro ně chvála diváků, učitel ukazuje veřejnosti svou práci, rodiče ocení prospívání svých dětí, můžeme diagnostikovat schopnosti žáků a jejich budoucí zaměření, herectví zdokonaluje sebeovládání, uvolnění a řečový projev dětí.

Komenský společnou hrou dětí na přirozeném základě naplňoval princip nenásilí. Potěšení z vlastní činnosti směřuje k budoucímu potěšení z práce, kterou člověk vykonává. Hra v dospělosti má také své místo. Slouží k regeneraci duševních i fyzických sil a k harmonizaci člověka.

2.2 John Locke - výchova mladého gentlemana

Vlivným filozofem 17. století byl John Locke. Který zároveň svými názory velmi pozitivně zapůsobil na francouzského filozofa J. J. Rousseaua. Locke ve své pedagogické

⁶ KOPECKÝ, J. A kolektiv. *Výbrané spisy Jana Amose Komenského: svazek II.* Praha: SPN, 1960, s. 53.

⁷ UHLÍŘOVÁ, J. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci.* Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2003, s. 34.

práci neuznává institucionální výchovu a vzdělávání, tvrdí Kasperovi⁸, neboť shledal při návštěvě škol spoustu výchovných nedostatků. Navíc se obává negativních vlivů jiných dětí, kterých je ve skupině příliš mnoho. Považuje za ideální řešení vychovávat pouze jednoho žáka v mladého anglického gentlemana. Kasperovi⁹ uvádějí, že Locke vnímá dítě jako čistý, nepopsaný list (tabula rasa) a odmítá vrozené morální a rozumové ideje a pravdy, ale ne vrozené rozumové schopnosti. Preferuje tedy výchovu jednoho žáka domácím učitelem. Na učitele jsou kladeny vysoké nároky, aby byl správným morálním vzorem, ušlechtilé mysli, uvážlivý, citlivý, vyrovnaný a pilný. Rodiče mají být pro dítě přísnými pány, pokud je malé, a jakmile odroste, projevit mu svou láskyplnou přízeň.

Konečně i hra má v Lockově výchově své místo. „Učení by mělo být pro děti hrou a oddechem. Děti by měly být vedeny k tomu, aby samy toužily po vyučování, které by jim mělo poskytovat jako něco, co jim přináší čest, úctu, radost a osvěžení nebo je jim odměnou za splnění něčeho jiného. Dětem by se nemělo nic ukládat jako práce nebo vážné zaměstnání. Nesnáší to ani jejich mysl, ani tělo a poškozuje to jejich zdraví.“¹⁰

2.3 Jean Jacques Rousseau – přirozená a svobodná výchova

Ačkoliv J. Locke ovlivnil svým přístupem J. J. Rousseaua, v mnohém se jejich názory rozcházejí. Jak píše Kasperovi,¹¹ Rousseau se nechává řídit více citem než rozumem, zaměřuje na přirozenou a svobodnou výchovu. Tvrdí, že dítě je třeba vést, přestože se rodí ve své přirozenosti čisté a nezkažené, protože nemá dostatek sil k tomu, aby dělalo to, co by chtělo. Dospělý nemá do jeho konání zasahovat, pouze ho smí podporovat. Namísto výchovy kontroluje přirozený vývoj. Znamé dílo „*Emil čili o výchování*“ se stává utopickým konceptem o výchově člověka, avšak otevírá spoustu otázek týkajících se autority, individuality dítěte, práva dospělého zasahovat do jeho vývoje. Rousseau v něm rozpracovává výchovu Emila do čtyř cyklů, život od narození až do sňatku. Číst a psát se Emil učí pomocí psaníček, můžeme tedy říci hrou, nikoliv záměrným vyučováním. Ve třetím období získává Emil vědomosti stále z přírody, nepoužívá knih. Emil má sám vynalézat a ne se učit vědám. Vychovatel předpokládá u Emila zvědavost, a proto mu připravuje situace,

⁸ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 46.

⁹ Tamtéž, s. 38-58.

¹⁰ Tamtéž s. 56.

¹¹ Tamtéž s. 59-66.

v podstatě formou didaktické hry, na které Emil přistoupí, chce se učit, ale o tom, že je hrou manipulován, nemá tušení. Přirozená výchova v uměle vytvořených podmínkách nás vede k myšlence, že je Emil v podstatě podveden, nezná jiný svět, nemá možnost volby, nezbyvá mu, než se podrobit manipulaci, třebaže Rousseau mluví o přirozenosti a svobodě.

2.4 Reformní pedagogika Jeana Piageta a Marie Montessori

Obrátíme-li pozornost na skupinu frankofonních pedagogických reformátorů první poloviny 20. století, spatřujeme velkou snahu o oživení vzdělávání vlastní aktivitou žáků. Toto přesvědčení vycházelo z pečlivého pozorování vývoje dítěte, jeho schopností a možností. Prvořadá pro výuku a výchovu byla osobnost žáka a jeho přirozená motivace k žákovské práci. Učení mělo být činnostní a mělo připravit děti na život. Podle Kasprových¹² můžeme jmenovat francouzské lékaře Jeana Itarda a Edouarda Séguina, švýcarského lékaře a psychologa Edouarda Clapareda, Belgičana Ovida Decrolyho, italskou lékařku Marii Montessori, Švýcara Adolpha Ferriera, francouzského pedagoga Celestina Freineta či švýcarského psychologa Jeana Piageta, který etapizoval vývoj dítěte, přičemž se zaměřoval na rozvoj myšlení a poznání. Díky svým objevům dospěl k přesvědčení, že není správné pouze předávat žákům hotové informace, tedy vědomosti, ale právě operativním přístupem k nim mají děti samy dospět. Jestliže se v naší práci zaměřujeme na hru, zastavme se u teorie hry Jeana Piageta. Millarová¹³ uvádí, že Piaget, díky svým výzkumům dělí organický vývoj na dva procesy – asimilaci a akomodaci a těchto pojmů užívá v širším slova smyslu i pro intelektuální procesy. Asimilací rozumíme přijímání („strávení“) informací a akomodací přizpůsobení organismu k tomu, aby mohlo k asimilaci dojít. Díky souhře obou procesů dochází k intelektovému vývoji. Převládá-li akomodace nad asimilací, vzniká nápodoba. V opačném případě, kdy se upravují, přicházející informace tak, aby vyhovovaly potřebám jedince, mluvíme o hře. Hra i nápodoba procházejí stejnými stádii vývoje jako vývoj inteligence. „Piagetova teorie připisuje hře jasnou biologickou funkci – tj. aktivního opakování a experimentování, jimiž se „mentálně stravují“ nové situace a zkušenosti.“¹⁴ Ovšem musíme podotknout, že Piaget navíc odlišuje hru (jako opakování zvládnuté činnosti)

¹² KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008 s. 115.

¹³ MILLAROVÁ S. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978, s. 58-69.

¹⁴ MILLAROVÁ S. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978, s. 66.

od opakování určité aktivity, které vede k jejímu pochopení.

U Marie Montessori má velký význam prostředí připravené pro činnosti dětí. Od barevné úpravy tříd přes nábytek, uzpůsobený postavě dítěte, až k pomůckám, vybízejícím k motorické činnosti. Mohly bychom takovou činnost označit termínem hra, protože jsme zvyklí například o skládankách mluvit jako o hračkách. Avšak Kasprovi¹⁵ mluví o pomůckách předurčených k rozvíjení smyslů, úsudku, disciplíny, sebekontroly, koordinace pohybů, apod. Děti s tímto didaktickým materiálem provádějí cvičení, ke kterým jsou motivovány a na takovou práci se maximálně soustředí. Prostřednictvím didaktických pomůcek dítě objeví i chybu. Vyhledáním a opravou vlastních chyb rozvíjejí žáci své kritické schopnosti. Utvářejí sebe sama v určité svobodě, která je dána zájmy skupiny, k níž patří. Učitel organizuje komplexní učební situace a dětem tak navozuje proces koncentrace.

2.5 Hry a slavnosti v Jenské škole

Z publikace Kasperových¹⁶ pochází informace o tom, že koncepce vzdělávání nesoucí název „*Jenský plán*“ je spjata s prací univerzitního profesora pedagogiky Petera Petersena. Tento německý evangelický pastor, žil v letech 1884–1952 v Jeně. Podporoval individualizaci a zároveň školní pospolitost. Proto nebyli žáci rozdělováni do tříd homogenně, ale tvořili heterogenní kmenové skupiny a výběrově homogenní skupiny. Dnes je označujeme jako výkonnostní. Vyučování bylo sestaveno z různých aktivit rozvíjejících spolupráci a individualizaci žáků, ke kterým patří rozhovor, práce a hra.

Hra je považována Petersenem za jednu z nejpřirozenějších aktivit dítěte mladšího školního věku. Stávala se počáteční činností v denním rozvrhu, jakýmsi úvodem do pracovní části dne. V Jenské škole užívali dramatizační hry a také hry didaktické, které měly jasný záměr. Pomocí hry učitelé rozvíjeli osobnost dětí, jejich pocity, názory, vyjádření vidění světa, uvolnění a zároveň jejich komunikační dovednosti. Hry se stávaly pevnou součástí školních slavností.

Závěrem celého týdne byly právě slavnosti. Žáci se při nich prezentovali připravenými scénkami. Tématy scének byly různé události ze školního života, církevní

¹⁵ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008 s. 130-145.

¹⁶ Tamtéž s. 193-197.

svátky, významné dny jednotlivých žáků, apod.

Pedagogická práce vycházela z týdenních plánů a škola nabízela bloky volitelných kurzů. O pestré nabídce ze strany učitelů měli žáci značný zájem.

2.6 Hra v české reformní pedagogice Václava Příhody

Václav Příhoda, docent pedagogiky na Karlově univerzitě v Praze, ve svých názorech na reformu prvorepublikového školství princip jednotné avšak vnitřně diferencované školy. Učitel má ve své práci přizpůsobit výuku individualitě žáka, nepovažovat jeden cíl společný pro všechny, ale vytvořit pro každého žáka vlastní učební cíl.¹⁷ K zásadním životním změnám u dítěte dochází podle Příhody¹⁸ vstupem do školy. Jestliže hra byla dosud výhradním zaměstnáním dítěte, orientuje se těžiště jeho činnosti nyní na práci. Prací se stává povinnost plnit zadané úkoly, systematicky procvičovat, směřovat k cílům, které se liší od vlastního uspokojování potřeb. Mění se výsadní postavení dítěte ve společnosti. Už přestává být středem zájmu, ale je součástí společenství třídy a školy.

„Dříve se dítě formovalo vlastními činnostmi, fantastickou hrou a experimentací. Nyní je formováno vnější soustavou a promyšlenými, určenými a reálnými činnostmi. Životní období fantastiky přechází v období dětského realismu. Člověk již nikdy nezmění tak radikálně svou situaci jako dítě, které, přechází přímo z rodiny – bez mostu mateřské školy – do školské práce a kázně.“¹⁹ Příhoda však nehovoří o úplném zániku dětské hry, ale o zániku hry jako jediné naplňující činnosti dítěte, bujně opředené představami s hloubkou prožívání reality jako fantazie. Hra se stává u prepubescentního dítěte mělká, chudší, ale rozvíjením jeho intelektu se proměňuje. Ze senzomotorické a instinktivní hry na intelektuální a společenskou.

Hra je věrným odrazem pokroku ve vývoji dítěte. Promítají se do ní nové poznatky z výuky, například o životě zvířat, o příbězích hrdinů českých dějin, ale i postavy z dětské četby. V první fázi – do 8 let, bývají v popředí hry bojovné a lovecké, později s vývojem jemného svalstva objevujeme konstruktivní hry. Bojovné hry dostávají dobrodružný a romantický charakter. Hrají si na požárníky, na krám, na školu a na rodinu. Děti mají kolem

¹⁷ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008 s. 204.

¹⁸ PŘÍHODA, V., *Ontogeneze lidské psychiky I*. 2. vyd. Praha: SPN, 1967, s. 283.

¹⁹ Tamtéž, s. 283-284.

sedmého a osmého roku oblíbené honičky, hry na schovávanou, na peška, na hastrmana, na kokeše. Honí vlka, káču, kolo, obruče, upřednostňují takové hry vzhledem k dostatečné míře pohybu. Chlapci zdolávají překážky, přelézají ploty, zídky, v zimě bruslí, na podzim pouštějí draka. Vesměs se jedná o hlučné hry, při kterých děti hodně vyskají a běhají „na zdravém povětří.“²⁰ Objevují se i tiché hry, jako je pouštění mýdlových bublin, prstová stínohra, krasohled, loto. Děvčata považují za hru poklizení, utírání prachu a hra s loutkou (panenkou) je na vrcholu. Jsou schopné na loutku šít oblečky, práť je, vařit v dětské kuchynce, dávat loutce péči a něhu. Po osmém roce se dítě více vžívá do kolektivu vrstevníků a takové individuální námětové hry doznívají.

Příhoda uvádí, že ve druhém období prepubescence jsou senzorio-motorické schopnosti rozvinuté natolik, že jsou děti schopné si samy vyrobit pomůcky ke hře. Máme na mysli různé píšťalky, nástroje, zbraně, létavá tělesa, přístřešky i pramy. Umí používat řemeslnické nářadí - zatloukají hřebíky, řezou pilou, natřou barvou, slepí apod. Konstruktivní stavebnice se složitějšími plánky, nesnadné skládanky a také rozmanité stolní hry mají děti v oblibě.

Závěrem můžeme konstatovat, že Příhoda pohlíží na hru prepubescentů jako na promyšlenou, plánovitou a propracovanou činnost, která umožňuje uplatnit kombinační fantazii a má svou složitost a reálnou podobu. Škola ji může využít zejména k polytechnickým cílům.

²⁰ PŘÍHODA, V., *Ontogeneze lidské psychiky I.* 2. vyd. Praha: SPN, 1967, s. 284.

3 Základní definice problému

Abychom správně uchopili výzkumnou část naší práce, je podstatné si uvědomit, co znamenají termíny „hra“ a „aktivizace“. Zároveň bychom měli dobře poznat dítě mladšího školního věku, tedy žáka na 1. stupni ZŠ. Zajímá nás jeho hudební vývoj, cíle a obsah hudební výchovy pro mladší školní věk. Pro experimentální výuku je třeba znát učivo hudební nauky v ZŠ s rozšířenou výukou HV a v ZUŠ, návaznost na další vzdělávací oblasti, kompetence a průřezová témata. Budeme porovnávat mezi dvěma skupinami žáků. Do kontrolní skupiny zařadíme žáky absolvující tradiční výuku hudební nauky v ZUŠ. Druhou, experimentální skupinu, sestavíme z žáků navštěvujících ZŠ s rozšířenou výukou HV. V této skupině uskutečníme experimentální výuku hudební nauky s použitím didaktických her.

3.1 Hra

Hra je „Forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti.“²¹ Jde o velice široký pojem, který musíme specifikovat podle dalších kritérií. Může jít o hru jednotlivce, dvojice, nebo skupiny. Také se do hry může zapojit několik dvojic a méně početných skupin. Je nutné rozlišit průběh hry, spolupráci jednotlivých aktérů nebo naopak jejich soutěžení. Hra může rozvíjet dovednosti s převahou pohybu nebo fantazie a tvořivosti.

Cílem hry bývá poznávání, procvičování, probouzení emocí, navozování situací k uplatnění sociálního citění, diagnostika, terapeutický postup, uvolnění, relaxace a odpočinek. Hra se ve většině případů stává společenskou záležitostí. Například hra na sociální role umožňuje dítěti z jiného úhlu pohledu prožít situaci. Jinak se chová v obchodě zákazník, jinak prodavač. Pacient má odlišné prožívání ošetřování „rozbitého kolena“ než lékař. „A konečně, hry na sociální role napomáhají uvolnění tvůrčí fantazie; spřádáním fantazijních dějů dávají pocitovat cosi jako vysvobození. To vše má pro dítě a jeho vývoj mimořádný význam – je vskutku zlomovým objevem!“²²

²¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 92.

²² HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 2., přepracované a rozšířené. Praha: Portál, 2009, s. 243.

Anglická psycholožka Susanna Millarová se ve své publikaci „*Psychologie hry*“²³ zabývá hrou z mnoha pohledů. V psychoanalýze hry se ztotožňuje také s Freudovými²⁴ názory využít hru jako formu terapie práce s narušenými dětmi. Taková hra usnadňuje komunikaci s dětmi a dává příležitost pozorovat jejich spontánní projevy. Millarová na základě pozorování vývoje dětské hry a hry zvířat prováděla experimentální výzkumy. Komparací skupin různých živočišných druhů došla k zajímavým závěrům. Jako nejširší z mnoha kategorií her mláďat savců označuje právě sociální hru. „Mláďata dělají vše to, co je v jejich schopnostech – jenže „spolu“ s ostatními nebo alespoň „vedle“ nich. Nejčastěji je to hrové zápasení nebo rozhodně nějaké formy činnosti zahrnující tělesný kontakt. Sociální hra vyšších druhů opic a lidských mláďat se ovšem nikterak neomezuje jen na tyto varianty. Rozmanitost hry je v jejich případě determinována inteligencí a velkou škálou příležitostí seznámit se s rozličnými činnostmi.“²⁵

Jedním z mnoha typů her jsou společenské hry s přesnými pravidly, pomůckami či rekvizitami. Například u stolních a deskových her potřebujeme ke hře hrací pole, figurky, hrací kostky, žetony, karty, apod.

K námětovým hrám „na něco“ a „na někoho“ děti využívají rekvizit. Jedná se o hračky, nářadí, náčiní nebo kostýmy. Tyto rekvizity jim pomáhají vcítit se do jednotlivých rolí.

Didaktická hra je záměrně vytvořená hrová situace, při které má pedagog možnost pozorovat a následně vyhodnocovat didaktické informace. Je to „Analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle.“²⁶ Jde o hru s pravidly, při které můžeme pozorovat jednotlivé žáky nebo celek třídy, jejich komunikaci, nápaditost při řešení úkolů, vytrvalost, soustředění, manuální zručnost, paměť, představivost, logické postupy, pozornost, řečové dovednosti, apod.

Podle Spilkové²⁷ používají učitelé hru jako diagnostickou metodu, aby vysledovali úroveň osvojených vědomostí a dovedností. Zároveň poznávají i citové, volní a sociální stránky jednotlivých dětí a vztahy v kolektivu třídy. Také můžeme hovořit o pozitivně

²³ MILLAROVÁ S. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978.

²⁴ Tamtéž, s. 33.

²⁵ MILLAROVÁ S. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978, s. 301.

²⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 16.

²⁷ SPILKOVÁ, V. a kolektiv. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005, s. 121-124.

přijímané vyučovací metodě, která v úvodu práce děti „zahřeje a nastartuje“ k další mentální činnosti, přináší poměrně hluboké a trvalé výsledky. Důležitou roli z hlediska hodnocení a sebehodnocení má rozhovor s žáky o smyslu, průběhu a výsledcích hry. Pro další činnosti jim poskytuje cenné postřehy a zkušenosti, náměty pro dokonalejší strategie hry a formy spolupráce. Spilková přikládá velký význam dramatické hře. Považuje ji za specifický typ tvořivé hry, který má nepřeberné množství podob od jednoduchých improvizací ke školnímu dramatu. Paralela s Komenského školním divadlem je evidentní a jen potvrzuje nadčasovost jeho pedagogického myšlení. Zařazením dramatické výchovy, jako samostatného vyučovacího předmětu, lze účinně působit na žáky i v rámci prevence sociálně patologických jevů.

3.2 Aktivizace

Aktivitou rozumíme „Všeobecně činnost zejména živých bytostí.“²⁸, avšak jako pedagogický termín chápeme aktivitu jako skupinu činností, „při nichž člověk musí projevit vyšší úroveň iniciativy, samostatnosti, musí vynaložit větší úsilí, postupovat energičtěji, být celkově výkonnější a efektivnější.“²⁹

Setkáme se také s termínem „aktivace“, který znamená „vybuzení, povzbuzení k činnosti, uvedení do činnosti.“³⁰ Oproti termínu „aktivizace“ vidíme odlišnost. Aktivizaci chápeme jako „proces, kterým jsou lidé (jedinci nebo i skupiny) vedeny k činorodosti.“³¹ Jde o „rozvinutí intenzivnější činnosti.“³² Jestliže přimějeme dítě svými pedagogickými postupy k tomu, aby bylo činorodé, vynaložilo aktivitu, pak je aktivizováno. Činností nahrazuje pasivní přijímání informací. Současná pedagogika uznává právě činnostní učení jako vhodné a smysluplné. Jestliže v hudební výchově mluvíme o vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činnostech, určitě předpokládáme potřebu téměř stoprocentní míry aktivizace.

²⁸ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 16.

²⁹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 16.

³⁰ ABZ. cz: slovník cizích slov [online]. [cit. 2015-02-28]. Dostupné na WWW: < <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/> >.

³¹ Tamtéž.

³² Tamtéž.

V pedagogické praxi se setkáváme často s termínem motivace, ale není správné ho zcela zaměňovat za aktivizaci.

Obecně považujeme motivaci za „souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které:

1. spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii;
2. zaměřují toto jednání určitým směrem (snaha něčeho dosáhnout nebo se něčemu vyhnout);
3. udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků;
4. navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.“³³

Motivace žáků ve výuce, jak dále uvádějí autoři „*Pedagogického slovníku*“, je vnější a vnitřní.

Za aktivizaci bychom mohli považovat pouze vnější typ motivace, kdy učitel, spolužáci nebo rodiče působí na žáka, čímž probouzejí žákovy vnitřní motivy. Jejich kvalita záleží na sebepojetí žáka. Na zájmech a cílech, ke kterým chce směřovat, na jeho osobním hodnocení aktuální situace v učení. Také na jeho životních zkušenostech, které v procesu učení získal.

Smysluplná činnost, podněcující zájem a pozornost dětí je podle Drábka³⁴ osobní zkušenost s materiálem a jeho formováním prostřednictvím hry a experimentování. Z hlediska naší práce jsou Drábkova slova potvrzením, že směřovat k učení za pomoci hry, při které bude dítě manipulovat a experimentovat s hudebním materiálem, je správné.

3.3 Osobnost dítěte na 1. stupni ZŠ

Chceme-li popsat osobnost dítěte mladšího školního věku, nevyhneme se pohledu na osobnost dítěte z mnoha aspektů. Z hlediska vývojové psychologie hovoříme o období v rozmezí mezi šestým a jedenáctým rokem života dítěte. Na konci období se již objevují první známky pohlavního dospívání. Někteří odborníci, např. Zdeněk Matějček³⁵, rozdělují tuto etapu na školní věk v užším slova smyslu (6 - 8 let) a střední školní věk (9 - 12 let). Vývoj po psychosomatické stránce není bouřlivý, postupuje plynule a rovnoměrně ve všech oblastech. Můžeme si všimnout snaživosti žáků, jejich ochoty spolupracovat. Uvědomují si

³³ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 158.

³⁴ DRÁBEK, V., *Stručný průvodce hudební psychologií*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2004, 62 s. 22.

³⁵ MATĚJČEK Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: SPN, 1992, s. 18.

vlastní důležitost a schopnost výkonu.

V tělesném vývoji objevíme často velké rozdíly mezi dětmi. Větší zrychlení vývoje spatřujeme u děvčat. Při posuzování motorické stránky můžeme mluvit o lepší koordinaci pohybů, přesnosti, rychlosti a zlepšení jemné motoriky.

Poznávací procesy ovlivňuje aktivita dítěte. Bývají stále spjaty s city. Vnímání je cílevědomé, zaměřené na podstatu poznávaného, zkvalitňuje se schopnost diferenciací a analýzy. Vnímání času a prostoru ještě není dokonalé. Podle Jitky Šimíčkové-Čížkové a kol. se ztrácí spontaneita u představivosti, která byla v předškolním období a dítě více chápe reálnou skutečnost. „Fantazie je do jisté míry potlačena realitou, vlivem školní práce se rozvíjí záměrná představivost.“³⁶ Dítě se naučí operovat s vlastními představami. Zdokonaluje se paměť, kdy od mechanického a neúmyslného zapamatování přechází k záměrnému. Uvědomujeme si důležitost motivace, která podpoří u dítěte využívání záměrných paměťových strategií.

Pozornost bývá na počátku školní docházky krátkodobá, spontánní a často přerušovaná různými podněty. Díky pestrým formám práce se zlepšuje schopnost vůle pozornost ovládat. „Kladně působí pestré, střídající se formy práce, pochvala a povzbuzení, zařazení oddechových relaxačních chviliek či cviků, využití hrových prvků a alternativních vyučovacích metod či přístupů.“³⁷

V myšlení si dítě začíná osvojovat schopnost logických operací, která je na počátku školní docházky zaměřena na konkrétní předměty a jevy. Podle nich dokáží děti zobecňovat a vyvozovat logické úsudky. Výkony žáků jsou stále odrazem motivace přicházející z prostředí dítěte (pochvala, povzbuzení). Přiměřeně k myšlení se rozvíjí také řeč. Vlivem školního prostředí a dovednosti číst si děti obohacují svou slovní zásobu, tvoření vět i artikulaci. Zaznamenáváme mezi dětmi velké rozdíly, které odrážejí míru podnětnosti rodinného prostředí.

Z emocionálního rozvoje je důležité vyzdvihnout škálu vyšších citů. Sociální, intelektové, etické a estetické city vedou dítě k sebepoznání, k pochopení sociálních vztahů a morálních hodnot. To je na počátku období hodně závislé na autoritě a na konkrétní situaci.

³⁶ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., BINAROVÁ, I., HOLÁSKOVÁ, K., PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I., PUGNEROVÁ, M. *Přehled vývojové psychologie*. Vyd.2. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008, s. 95.

³⁷ Tamtéž, s. 95.

Rodinná výchova silně ovlivňuje morální vývoj dítěte. Je-li dítě delší dobu ve školní práci neúspěšné, odráží se takový neúspěch na jeho prožívání hodnoty vlastního „já“, na sebepojetí.

Období mladšího školního věku je obdobím navazování kontaktu s vrstevníky z potřeby sounáležitosti. Ke konci období jsou kamarádské vztahy trvalejší. Chlapecké skupiny bývají aktivnější, dívčí oproti nim dokáží déle setrvat u jedné činnosti. „Hlavní činností dítěte mladšího školního věku je učení a práce, plnění zadaných úkolů. Pro zdravý vývoj osobnosti je však stále důležitá hra.“³⁸ Je pro děti přiměřenou relaxací, příležitostí pro odreagování, originalitu, tvoření, soutěživost, spolupráci, pohyb, konstruování, společenského prožitku. V tomto období je důležitá i oblast zájmů a mimoškolních aktivit jako možnost pro seberealizaci.

Nesmíme opomenout temperament, který nám dětskou skupinu mění v pestrou mozaiku jedinečných osobností. Šárka Miková a Jiřina Stang předkládají pedagogům diagnostiku typů osobnosti podle typologie MBTI. Zkratka názvu typologie je zčásti sestavena z příjmení amerických psychologek Isabel Briggs Myers a její matky Katharine Cook Briggs. **Myers-Briggs Type Indicator**³⁹ je dotazník, který slouží jako nástroj pro diagnostiku typů. Obě autorky ve svém bádání, které uskutečnily v 50. letech 20. století, vycházejí z teorie typů švýcarského psychiatra C. G. Junga. V současnosti se teorie typů zakládají na preferenci jednoho ze dvou pólů následujících dimenzí. V orientaci energie osobnosti na extraverci nebo introverzi, v přijímání informací smysly nebo intuicí, v rozhodování za pomoci myšlení nebo citění a v přijímání životního stylu za pomoci usuzování nebo vnímání.⁴⁰ Dítě prochází vývojem a rozvine se v souladu s jedním ze šestnácti typů. David Keirsey sestavil z těchto typů čtyři skupiny temperamentu, které nazval jmény z antické mytologie. Ve třídě najdeme Promethea - „racionála“, který by se mohl charakterizovat větou: „Dělám, co je nutné k tomu, abych víc uměl a znal.“⁴¹

³⁸ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., BINAROVÁ, I., HOLÁSKOVÁ, K., PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I., PUGNEROVÁ, M. *Přehled vývojové psychologie*. Vyd.2. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008, s. 99.

³⁹ MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál, 2010, s. 11.

⁴⁰ MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál, 2010, s. 10-16.

⁴¹ Tamtéž, s. 128.

Epimetheus – strážce o sobě prohlašuje: „Dělám, co se ode mne žádá, abych byl užitečný.“⁴² Dionýsos – hráč promlouvá takto: „Dělám, co chci, aby mě to bavilo a abych zjistil, kolik vydržím.“⁴³ Konečně Apollón – idealista říká: „Dělám, co má smysl, abych pomohl ostatním a byl lepším člověkem.“⁴⁴ Autorky uvádějí v publikaci klíčové potřeby jednotlivých skupin, činnosti, které preferují, jejich místo ve hře, ochotu či neochotu přijímat požadavky, styly učení, účinnou motivaci, způsob komunikace se spolužáky a sebevnímání daného typu dítěte.

Dominující znaky současného dětství, na které je nutné obrátit pozornost, popisuje Zdeněk Helus jako dětství „medializované, konzumní, scholarizované, proplánované oproti zanedbanému, emocionálně přetížené, agresivní proti viktimizovanému“.⁴⁵ Pozastavme se jen ve zkratce nad těmito pojmy.

Medializované dětství. Televize, počítač, „chytré“ telefony a další přístroje výrazně zrychlily tok informací směrem k dítěti, což vnímáme pozitivně. Na druhou stranu stejně velkou měrou dítě ohrožují, jsou pro ně nebezpečím a rizikem, které nelze zlehčovat. Skutečný život, který děti prožívají, ustupuje do pozadí a důležitějším se pro ně stává ten neskutečný, mediální nebo virtuální. Jmenujme konkrétní negativa: narušená pozornost, identita jedince, sklony k agresivitě, porušená řeč a komunikace (primitivní dialogy), identifikace s postavami z médií vedoucí k rozjívěnosti a drzosti, dětství na úrovni karikatury. Virtuální svět internetu svádí děti k velké otevřenosti ale i k přetvářce, lži, sexuálními narážkám, k vyjádřené agresivitě.

Konzumní dětství produkuje konzumní společnost. Záplava reklam, výlety do nákupních středisek, preference značkových výrobků, neodolatelné nabídky, půjčky, dostávají dítě do vleku všeho, co je právě „nej“. U dětí se slabým sociálním zázemím může docházet k jejich diskriminaci ve třídě i k šikaně.

Scholarizace (zeškolštění) dětství vznikla už zavedením povinné školní docházky. Také v současné době patří mezi prioritu vzdělávací politiky kvalita škol a zdokonalování vzdělávací soustavy. Škola je důležitým tématem ve společnosti, avšak u dětí neúspěšných

⁴² Tamtéž, s. 129.

⁴³ Tamtéž, s. 128.

⁴⁴ Tamtéž, s. 128.

⁴⁵ HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009, s. 77.

vyvolává stresy a vede k narušenému sebevědomí. Pro mnohé žáky škola zaostává za všemi lákadly mimoškolních aktivit, je pro ně nutným a nudným zlem. Nejsou ochotni uznávat autoritu učitelů, vynakládat úsilí k dosažení lepších výsledků. Dokladem toho může být i reklamní tah prodejce zmrzliny v obchodním centru, který v letošním roce dával zdarma zmrzlinu všem dětem, které neměly na vysvědčení dostatečnou. Před patnácti lety si mohly děti za samé výborné zdarma vybrat v knihkupectví knihu. Vnímáme to jako určitý stupeň devalvace vzdělání.

Naplánované dětství a veškerá aktivita ze strany rodiny v takové míře, aby dítě dosáhlo maximálního výkonu a úspěchu ve školní a mimoškolní činnosti vedou k omezení samostatnosti a vlastní přirozenosti dítěte. Stejný efekt mají i přehnané obavy o jeho bezpečí. Dítě nemá možnost projevit svou identitu. Pohybuje se pouze na kontrolovaných místech a to může vést k demonstrativnímu jednání, k úmyslnému porušování pravidel stanovených rodiči. Druhým extrémem je zanedbané dítě. Rodiče nemají na dítě čas vinou zajišťování ekonomické stránky rodiny. Jiní žijí na pokraji chudoby nebo nemají k výchově dítěte fyzické či psychické dispozice.

Emocionálně přetížené dítě najdeme v rodinách s prožitými stresovými situacemi a traumaty. Může jít o vztahovou krizi, výchovné způsoby spojené s podceňováním, urážením, zesměšňováním či zneužíváním dítěte.

U dětské agresivity spatřují odborníci kořeny v masmédiích, v neustálé prezentaci násilí ve filmech, zprávách, počítačových hrách a také pocitům prázdnoty, nudy, k prožívání života bez smysluplného cíle. Děti pocítují uspokojení nad utrpením druhých.

Viktimizací rozumíme prožívání pocitu oběti. Jde o protipól agresivity a nemusí být hned od počátku zřetelná. Většinou se objevuje u dětí do patnácti let. Může vycházet z vlastní prožívané situace nebo ze ztotožnění se s postavou oběti.

Ač by se nám mohlo zdát, že současné dítě je zkoumáno a ošetřováno ze všech stran a má ideální podmínky pro správný rozvoj, poznáváme, že situace je jiná. Proto je nutné posilovat kladné stránky dětského prožívání a snažit se svým pedagogickým i rodičovským působením omezovat negativa současného dětství.

3.3.1 Hudební vývoj dítěte na 1. stupni ZŠ

Chceme-li hovořit o hudebním vývoji dítěte mladšího školního věku, musíme se nejdříve pozastavit nad otázkami psychologie hudebních schopností a dovedností.

Obor psychologie hudby je podle Holase ⁴⁶ úzce spjat s individuální i kolektivní výukou hudební výchovy na všech stupních hudebního školství, dotýká se rozvoje osobnosti hudebního umělce. Posuzujeme-li rozvoj hudebních schopností, víme, že jde o komplexní pohled, při kterém bereme v úvahu několik hledisek. Rozvoj těchto schopností je spojen s celkovou úrovní intelektu, emocí, fantazie, je dán také strukturou hudebních zájmů a potřeb, motivací, sociokulturním prostředím a charakterovými a volnými vlastnostmi jedince.

Hudební rozvoj se uskutečňuje v jednotě senzorických a motorických činností, tedy propojením sluchového vnímání se zpěvem a pohybem. Výzkumy také prokázaly, jak uvádějí autoři Sedlák, Kolář a Herden, „že inteligenční a tvůrčí schopnosti se mohou do jisté míry suplovat.“⁴⁷ Přenášení hudebních schopností do oblasti obecné inteligence je doložitelné např. výzkumy z Maďarska. Rozvoj hudebního sluchu usnadňuje dětem výuku mateřského i cizího jazyka, rozvinuté rytmické cítění rozvíjí matematické schopnosti a hra na nástroj urychluje celkový psychický vývoj a zároveň manuální zručnost a obratnost. Představivost, smysl pro přesnost, kombinatoriku a kázeň rozvíjí sluchová a intonační výchova i zpěv písní. Hudební tvořivost dětí aktivizuje myšlenkové operace a integruje všechny psychické pochody. Tím napomáhá učení ostatních předmětů.⁴⁸

Hudební vývoj je stupňovitý s vývojovými stádii, která se kvalitativně i kvantitativně liší. Období zrychleného vývoje začíná po přípravné fázi a dále následuje zklidnění, ve kterém se ustálí a zdokonalí dosažený stupeň. Dochází tedy k vývoji ve skocích.⁴⁹

U vývojové etapy mladšího školního dítěte mezi 6. a 7. rokem vyžívá pohybový sluchový analyzátor a zlepšuje se sluchové rozlišování výšky tónů. Je-li dítě připraveno na vstup do školy, bude také schopné absolvovat všechny hudební činnosti požadované vzdělávacím programem pro 1. stupeň ZŠ. Nervová soustava prokazuje velkou plasticitu, přiměřeně se rozvíjí motorika, hudební vnímání a také koordinace činnosti sluchového receptoru s hlasem. Pěvecký vývoj dítěte a vývoj hlasového ústrojí v tomto věku je pozvolný. Při tvorbě hlasu se hlasivky chvějí převážně vnitřními okraji, jde o falsetové, vrchní znění

⁴⁶ HOLAS, M. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. 2. vyd. Praha: AMU, 2013, s. 29.

⁴⁷ SEDLÁK, F., KOLÁŘ, J., HERDEN, J., *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*. 1.vyd. Praha: SPN, s. 1977, s. 213.

⁴⁸ Tamtéž, s. 213.

⁴⁹ SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. Praha: SPN, 1990, s. 294.

hlasu s typickou dětskou barvou. Jasný stříbřitý, zvonivý hlas tak nahrazuje nedostatek síly. Období 11-12 let považujeme za přemětné. Dotváří se nervový a svalový systém hlasu, zrychluje růst, porušuje čistota intonace a mění se kvalita barvy hlasu. Hlasivky sílí, prodlužují se do délky i šířky, zvětšují se rezonanční prostory a kapacita plic.

Povšechné sluchové vnímání se mění, dítě dokáže analyzovat, pozornost přechází z bezděčné do úmyslné. Tím je žák schopen hlouběji pronikat do struktury poslouchané skladby. Zvětšuje se kapacita hudební paměti a schopnost reprodukovat a vybavovat si melodie. Citové ladění dětem umožňuje hudební prožitky.

Období mezi 11. a 12. rokem, kdy nastupuje počátek pohlavního dospívání, vlivem biologických a psychických změn prohlubuje celkový vztah k hudbě. Znamená silné emocionální prožívání, seberealizaci v hudbě a tvořivost.

Holas⁵⁰ uvádí hudební činnosti dětí ve věku 7–10 let jako fázi analyticko-syntetickou, statickou, přípravnou. Žáci si upevňují tonální citění, rozvíjejí smysl pro vzdálenost dvou tónů, harmonické citění, které vede k prožitku vícehlasé hudby a pochopení smyslu harmonických funkcí. Dále rozvíjejí smysl pro funkčnost výrazových prostředků hudby a symetrii hudební věty. Upevňují si základní senzomotorické hudební dovednosti.

Ve svém vývoji dítě přijímá velké a různorodé množství hudebních podnětů. Na tomto základě je přirozeně vnitřně zpracovává a následně se samo způsobem odpovídajícím stupni svého individuálního rozvoje hudebně vyjadřuje.

Dětská hudební tvořivost v mladším školním věku, směřující k vlastnímu komponování, se vyvíjí z improvizace. Dítě spontánně a bezprostředně nalézá a objevuje pro sebe nové poznatky a hudební zkušenosti. „Jeho spontaneita a hravost se neslučuje s uvědomělou počáteční přípravou umělce, s dlouhodobým a často rozporuplným hledáním adekvátního hudebního výrazu.“⁵¹ Váňová⁵² uvádí zvláštní rysy, které vnáší do hudebně tvořivého myšlení specifická aktivita – tvořivost. Jede o senzitivitu, originalitu, fluenci, flexibilitu, elaboraci a integraci. Senzitivita ve smyslu citlivosti pro hudební problém a zároveň i jako vnitřní naladění vyjádřené emocionální reakcí na hudbu. Originalitu dítě projevuje snahou vytvářet něco nového, avšak v mladším školním věku mluvíme spíše

⁵⁰ HOLAS, M. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. 2. vyd. Praha: AMU, 2013, s. 47-48.

⁵¹ VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1989, s. 53.

⁵² Tamtéž, s. 103-106.

o variacích a neočekáváme originální díla. Fluencí rozumíme plynulé vybavování hudebních představ dítěte, pohotové vytváření variant. Flexibilitu chápeme jako pružnost myšlení, schopnost překonávat vžitá návyky. Elaborace je zkoušení postupů, možností a vytváření algoritmů tvořivé práce. K integraci, jako vrcholnému stupni prolínání tvoření s estetickým prožitkem, dítě mladšího školního věku zatím pouze směřuje.

3.4 Hudební výchova na 1. stupni ZŠ

Obsah hudební výchovy je dán „*Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání*“⁵³. Tento dokument je závazný i pro všechny typy škol. Pro výzkumnou část naší práce nás zajímá výuka hudební teorie ve škole se specializací na HV (rozšířená výuka hudební výchovy) a v hudební nauce ZUŠ.

3.4.1 Hudební výchova v *Rámcovém vzdělávacím programu pro Základní vzdělávání (RVP ZV)*

V odstavci 5.7 nalezneme vzdělávací oblast „*Umění a kultura*“, která zahrnuje hudební výchovu a výtvarnou výchovu. Do této oblasti můžeme směřovat i dramatickou výchovu, ale zároveň je možné ji zařadit jako samostatný předmět.

„V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu.“⁵⁴

Důležité je uvědomit si, že se žáci seznamují s jazykem hudebního umění prostřednictvím činností. V rovině aktivního vnímání hudby, vlastního tvoření a reflexe využíváme činností vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových. Tyto činnosti se vzájemně doplňují, ovlivňují a prolínají tak, aby komplexně rozvíjely hudebnost žáka.

Při vokálních činnostech kultivujeme dětský hlas, jeho pěvecký i mluvní projev postavený na správných pěveckých návycích. Instrumentální činnosti vedou žáky k reprodukci i vlastní produkci za pomoci hudebního nástroje. Při hudebně pohybových

⁵³ *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2013. [cit. 2015-02-28]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>.

⁵⁴ Tamtéž, s. 64.

činnostech vedeme žáka k pohybové reakci na slyšenou hudbu, využitím gest, pohybů i tance.

V poslechových činnostech žáci aktivně vnímají, analyzují i interpretují žánrové, stylové a funkční podoby hudby.

Očekávané výstupy jsou na 1. stupni, stejně jako v ostatních vzdělávacích oborech, rozdělené do dvou období (1. až 3. ročník; 4. a 5. ročník).

Učivo, se kterým se mají žáci seznámit je opět rozděleno podle typů hudebních činností. Ve vokálních činnostech jde o hlasovou hygienu, pěvecké dovednosti, rozšiřování hlasového rozsahu, hudební rytmus, dvojhlas a vícehlas, intonace, vokální improvizace a záznam vokální hudby.

Instrumentální činnosti obsahují hru na nástroje Orffova instrumentáře, zobcové flétny, keyboardy a další hudební nástroje. Zaměřují se na reprodukci motivů, témat, jednoduchých skladbiček, rytmizaci, melodizaci, hudební improvizaci, tvorbu předeher, meziher, doher, doprovodů (těžká doba, ostinato, prodleva), hry s hudební formou, čtení a zápis rytmického schématu hudebního motivu a posléze i využití notačních programů.

V hudebně pohybových činnostech se učivo skládá z taktování, pohybového doprovodu znějící hudby v sudém i lichém taktu (dvoudobém, třídobém, čtyřdobém), tanečních her se zpěvem, jednoduchých lidových tanců, reakcí na změny v hudebním proudu, pantomimy, orientace v prostoru a utváření pohybové paměti.

V poslechových činnostech najdeme kvality tónů, vztahy mezi tóny, hudební výrazové prostředky a hudební prvky s výrazným sémantickým nábojem, hudbu vokální, instrumentální, vokálně instrumentální, hudební styly a žánry, hudební formy (malou písňovou formu, velkou písňovou formu, rondo a variace. Také slovní interpretaci poslouchané hudby.

Skupina odborníků (prof. PaedDr. Jiří Holubec, Ph.D., PhDr. Alexandros Charalambidis, PhDr. Marie Lišková, PaedDr. Markéta Pastorová, PaedDr. Jan Prchal, Mgr. Jiří Strašík, Bc. Petr Stratil, Mgr. Zdeňka Vyleťalová) sestavila 30. 4. 2013 pracovní verzi „*Standardů pro základní vzdělávání*“⁵⁵ pro hudební výchovu.

Autoři ke každému z očekávaných výstupů pro 2. období určili indikátory. Jedná

⁵⁵ *Hudební výchova* [online]. Praha, 2013. [cit. 2015-02-28]. Dostupné na WWW: <http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/17383/hudebni_vychova.pdf>.

se o konkrétní hudební dovednosti žáka, které v sobě výstup zahrnuje. Nabízejí ilustrativní úlohy, na nichž je možné zvládnutí očekávaného výstupu posoudit. Dále předkládají konkrétní písně ke zpěvu, notové ukázky doprovodu na nástroje Orffova instrumentáře a skladby k poslechu. U poslechových ukázek má učitel k dispozici internetový odkaz na stránky, z nichž může přímo ukázku žákům přehrát.

3.4.2 Hudební teorie ve školním vzdělávacím programu ZŠ s rozšířenou výukou hudební výchovy

„Oficiální experimentální projekt s rozšířenou hudební výchovou, který byl zastřešen Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze a jehož garantem byl dr. František Mouryc, byl zahájen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v roce 1987.“⁵⁶ Koncepce projektu vycházela z olomouckého experimentu profesora Ladislava Daniela. Předpokládala úzké propojení ZŠ a základní umělecké školy (dále jen ZUŠ). Žáci rozšířené výuky HV by probírali hudební teorii v hodinách HV na ZŠ a do ZUŠ chodili na nástrojovou hru, zpěv, balet, hru v souboru, apod. Metodický pokyn, který měl všechny detaily řešit, však nikdy nevyšel. Zůstal pouze jako rukopis. Od roku 1997 se průběžně setkávali učitelé těchto škol, předávali si zkušenosti a na tomto základě byly doplňovány a následně vydány osnovy pro rozšířenou HV, které však bylo nutné ještě upravit. Doplněné vydání vzdělávacího programu Základní škola se zpracovaným učebním plánem, popisem organizace i obsahem výuky na školách s rozšířenou výukou HV bylo vydáno v roce 1998. Časová dotace byla sestavena na pět hodin hudební výchovy týdně, z čehož dvě hodiny náležely sborovému zpěvu. Díky kurikulární reformě školství došlo od školního roku 2007/2008 k převratným změnám. Zůstalo na rozhodnutí škol, zda budou v zaměření na hudební výchovu pokračovat s využitím své disponibilní časové dotace. Přes předpokládaný tlak ze strany rodičů na posílení výuky cizích jazyků, ICT technologií či jiných předmětů, mnohé školy hudební výchovu nezavrhly a úspěšně vzdělávají malé hudebníky dál.

Podle školního vzdělávacího programu „*Harmonie*“ ZŠ Lipanská v Kolíně⁵⁷ je hudební výchově na 1. stupni věnovaná následující časová dotace:

⁵⁶ CHARALAMBIDIS, A. RVHV a jak dál? *Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. 2007, roč. 15, č. 3, s. 39-40.

⁵⁷ *Školní vzdělávací program - Harmonie* [online]. Kolín: ZŠ Kolín III, 2014. [cit. 2015-02-28]. Dostupné na WWW: <<http://www.4zskolin.cz/zakladni-skola/dokumenty/SVP-4ZS-V8.pdf>>.

- u všeobecných, hokejových a výtvarných tříd 1 vyučovací hodina týdně
- v 1. ročníku hudebních tříd 2 vyučovací hodiny HV + 1 nepovinná vyučovací hodina sborového zpěvu týdně
- ve 2. - 5. ročníku hudebních tříd 2 vyučovací hodiny HV + 2 nepovinné vyučovací hodiny sborového zpěvu týdně

Na 2. stupni ZŠ mají „hudebníci“ 4 hodiny HV týdně. Učivo hudební teorie je rozčleněno do celých devíti let školní docházky a odpovídá obsahu učiva ZUŠ.

„1. ročník: notová osnova, houslový klíč, takt, repetice, hodnoty not a pomlky, noty $c^1 - g^2$, hudební abeceda.

2. ročník: stupnice a tónina, celý tón, půltón, posuvky a předznamenaní, koruna, ligatura, legato, staccato, prima volta, sekunda volta, crescendo, decrescendo, andante, allegro, ritardando, a tempo.

3. ročník: basový klíč, noty $g - c^3$ v houslovém klíči, stupnice a-moll aiolská, durové stupnice do 3 křížků a 3 břeček, kvartkvintový kruh, citlivý tón, funkce akordů na 1., 4. a 5. stupni, předtaktí, synkopa, triola, ligatura, názvy intervalů, tempo a dynamika, hudební forma - malá písňová forma.

4. ročník: basový klíč, stupnice moll aiolská, stupnice durové do 5 křížků a 5 břeček, kvintakord a jeho obraty, intervaly čisté a velké, T, S, D a jejich funkce v hudbě, akordy na těchto stupních postavené, transpozice, italské hudební názvosloví.

5. ročník: basový klíč, přepis z F klíče do G klíče a naopak, stupnice dur do 7 křížků a 7 břeček, stupnice moll aiolská, melodická a harmonická, stupnice paralelní a stejnojmenná, intervaly čisté, velké a malé, posuvky jednoduché a dvojité, obraty kvintakordů, zmenšený a zvětšený kvintakord.“⁵⁸

Očekávaným výstupem v každém z ročníků je: „Osvojuje si a upevňuje základní hudebně teoretická pravidla.“⁵⁹

3.4.3 Hudební teorie ve školním vzdělávacím programu ZUŠ

Drgáčová ve svém dokumentu pro začínající učitele ZUŠ uvádí toto: „Tvorba osnov

⁵⁸ *Školní vzdělávací program - Harmonie* [online]. Kolín: ZŠ Kolín III, 2014. [cit. 2015-02-28]. Dostupné na WWW: < <http://www.4zskolin.cz/zakladni-skola/dokumenty/SVP-4ZS-V8.pdf> > s. 210-218.

⁵⁹ Tamtéž, s. 210-218.

na základě očekávaných výstupů v RVP ZUV vychází ze vzdělávacího obsahu Recepce a reflexe hudby. Pro všechna studijní zaměření hudebního oboru vytvoří škola předmět, kterému stanoví název podle společné vůle učitelů a žáků školy. Tento předmět je pro všechna studijní zaměření hudebního oboru povinný.⁶⁰ Dále se Drgáčová zmiňuje, že dělení obsahu hudební nauky do jednotlivých ročníků se na školách může lišit. Od jednoleté minimální dotace, přes pětileté až sedmileté studium.

Je velmi důležité při tvorbě školního vzdělávacího programu přihlížet k věkovým zvláštnostem žáků, dodržovat pedagogické zásady, vracet se k jednotlivým tématům, naplňovat je postupně. Předpokládáme činnostní výuku vycházející s uplatněním dosavadních zkušeností. Drgáčová připomíná, že: „Každý učitel může tento předmět profilovat podle svých preferencí a zájmů žáků, nesmí však úplně pominout žádný z očekávaných výstupů. Některé očekávané výstupy naplníme i v nejvyšším ročníku jen v elementární formě, přesto nesmí jejich obsah zůstat nepovšimnut.“⁶¹

Z očekávaných výstupů v oblasti Recepce a reflexe hudby podle RVP ZUV pro I. stupeň základního studia uvádíme pouze část, která je pro nás podstatná a týká se hudební teorie.

„Žák:

- orientuje se v grafickém záznamu hudebního díla a svým způsobem jej realizuje
- rozumí stavbě stupnic a akordů dur i moll
- určí intervaly
- rozezná tónorod hrané skladby
- rytmicky i intonačně reprodukuje jednoduchý notový zápis
- zaznamená jednoduchou hudební myšlenku
- chápe a užívá nejdůležitější hudební pojmy, označení a názvosloví
- vytváří vlastní melodické a rytmické útvary
- transponuje jednoduchou melodii do jiné tóniny
- s pochopením významu harmonických funkcí vytváří jednoduchý doprovod.“⁶²

⁶⁰Hudební nauka [online]. Praha: NIDV, 2013. [cit. 2015-02-28]. Dostupné na WWW: <<http://www.nidv.cz/cs/download/pzus/materialy/Hudebni-nauka.pdf>>, s. 7.

⁶¹ Tamtéž, s. 7.

⁶² Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání [online]. Praha: MŠMT ČR, 2013. [cit. 2015-02-28]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/file/31244/>>, s. 31.

V běžném typu výuky počítáme se 2 hodinami týdně. V případě enormního zájmu žáka lze využít disponibilní hodiny ke čtyřhodinové výuce týdně.

4. Přínos současných autorů v navozování herních situací v hudební výchově

Jestliže v historickém ohlédnutí představujeme hru jako významný a hlavně přirozený prostředek dětského učení, je logické, že se zajímáme také o práci současných autorů. Ve svých publikacích uvádějí zkušenosti z vlastní dlouholeté hudební praxe s dětmi. Kromě toho, že tito odborníci většinou vyučují na pedagogických fakultách, často také lektorují hudební semináře pro učitele v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Vedou víkendové hudební dílny, kurzy v letních školách hudební výchovy, publikují v odborných časopisech, sbornících a metodických příručkách. Budeme jmenovat pouze některé z nich. Chceme v první řadě poukázat na příklady práce s didaktickou hrou při různých hudebních činnostech.

4.1 Hry ve vokálních činnostech

Známe řadu dětských her, kde je zpěv přirozeně spojen s pohybem. Lidové hry „*Kolo mlýnské*“ nebo „*Na zajička*“ se hrají v mateřských školách více než padesát let. Přesto stále přinášejí i dnešním dětem radost a uspokojení.

Hry bez taneční choreografie, které podporují hlasový rozvoj dětí, ve své publikaci „*Učíme děti zpívat*“ systematicky zpracovala Alena Tichá.⁶³

Všichni učitelé hudební výchovy zde najdou inspiraci pro práci s dětmi a nejen oni. Kniha je určená také pro učitelky mateřských škol, vedoucí pěveckých kroužků a sborů i pro rodiče.

Motivace k hříčkám vycházejí z bezprostředních reakcí dětí, z jejich životních zkušeností při poznávání okolního světa. Právě přes tyto konkrétní dětské představy lze vyvodit správné pěvecké návyky. Jinak bychom je vysvětlovali abstraktními pojmy, které by děti těžko chápaly.

Podle Tiché má hra při pěvecké práci s dětmi mnoho výhod:

- „ - spontánně zapojí všechny děti,
- pracuje s náladou, fantazií a představivostí malého zpěváka,
- odstraňuje psychické a fyzické bloky,
- podněcuje dítě k tomu, aby hledalo a objevovalo možnosti svého hlasu,
- poskytuje především zážitkové sebepoznávání,

⁶³ TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál, 2005.

- dává každému šanci nalézt si cestu k vlastnímu osobitému projevu.“⁶⁴

Prostředí, ve kterém se dnešní děti pohybují, je málo vede k aktivnímu a hlavně adekvátnímu používání hlasu. Ač mají hlasové ústrojí správně vyvinuté, cestu k pěknému zpěvu si musí nejprve osahat a prožít.

Autorka věnuje první část publikace právě „nezpěvákům“. Mnohdy mají psychické bloky, díky kterým je přirozená chuť zpívat potlačena. Neměli správný pěvecký vzor, protože se v rodinách nezpívá. Často podceňují svůj vlastní pěvecký výkon a raději nezpívají, aby nemuseli zažít demotivující neúspěch. Nikdo je ke zpěvu nevede, rodina má jiné priority. Hudba, která dítě obklopuje, je pouze málo vhodnou zvukovou kulisou.

Školní pěvecké činnosti nejsou na patřičné úrovni už řadu let. Avšak Tichá ze svých zkušeností může tvrdit, že „Každý lidský hlas v sobě skrývá značné předpoklady. Aby se mohly plně prosadit, je třeba nebránit přirozenému hlasovému projevu, ale naopak procvičovat hlas v plném rozsahu a znění.“⁶⁵

Každý, kdo chce využít publikaci Aleny Tiché ke své práci, se nejprve seznámí se způsobem tvořením hlasu, s typy hlasových rejstříků a rezonancí, s možnostmi dětského hlasu (jeho rozsahem v jednotlivých vývojových obdobích), s typologií nezpěváků a se způsoby „nápravy nezpěvnosti“⁶⁶

U každé hry autorka uvádí:

- cíl, ke kterému hra (cvičení) vede
- podrobný popis
- další varianty
- pokyny, čeho si má učitel všimnout, aby bylo cvičení prováděno správně a dostavil se očekávaný výsledek.

Jako příklad uvádíme názvy her pro obnovu zpěvního hlasu:

*„Bommm – hra na zvony, Dooou, trrroouu, Hra na operku, Hlasy a zvuky, Volání do dálky, Kreslíme do písku, Start rakety, Divíme se, Juchnutí, kýchnutí, Chichotání, koktání, Skluzavka, Meluzína.“*⁶⁷

Motivací představami doplňuje často pohyb těla nebo jen části – např. ruky. Pohyby

⁶⁴ TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál, 2005, s. 9.

⁶⁵ Tamtéž, s. 11.

⁶⁶ Tamtéž, s. 34.

⁶⁷ Tamtéž, s. 34-45.

napomáhají správnému držení těla, k zapojení zádočných svalů, apod. Kromě her doporučuje Tichá i písně vhodné pro nezpěváky. Neméně důležité pro zpěv je rozvíjení ostatních hudebních schopností a dovedností. Hry pro rozvíjení sluchových schopností začínají od nejjednodušších, aby nedělaly problém žádnému z dětí. Pocit úspěchu podporuje chuť do další práce.

K procvičení sluchového rozlišování síly a délky tónu uvádí Tichá hry: „*Míč, Morseovka, Dělení a slučování, Hra na ozvěnu, Indiáni, Aerobic*.“⁶⁸ V dalších hrách se věnuje sluchovému vnímání barvy tónu, souzvuků, hudební paměti a představivosti.

Pro komplexní intonaci užívá fonogestiku a intonační schody, aby sluchové vnímání bylo podpořeno jak zrakem, tak i motorikou – pohybem ruky. Hry s hlasem ve druhé části publikace jsou v podstatě hrou motivovaná hlasová cvičení, jejichž smyslem je:

„- odstranění přepětí psychiky a těla,

- aktivizace psychická a tělesná,

- oprava a posílení dechové funkce a správného držení těla,

- odstranění nežádoucího napětí v zátylku, ztuhlosti dolní čelisti a jazyka,

- uvolnění hrdla,

- navozování hlavové rezonance a hlavového tónu,

- zlepšení výslovnosti souhlásek a celkové práce mluvidel,

- vyrovnání barevného znění vokálů, tj. samohlásek,

- rozšiřování a barevné vyrovnávání hlasového rozsahu.“⁶⁹

Tichá zde zařadila relaxační hry k uvolnění, ke zklidnění a prohloubení dechu, hry vedoucí k trvale správnému držení těla, k aktivizaci, koordinaci, k dobrému využití výdechu, k měkkému nasazení tónu, k používání hlavové rezonance, artikulační hry a hry sloužící k vyrovnávání vokálů.

Třetí část publikace nabízí lidové písně, které podporují rozvoj pěveckých dovedností.

Roli hry chápeme ve zmiňované publikaci Tiché jako spojnicí mezi představami, které hra u dětí evokuje a mezi správně technicky provedeným pohybem svalstva dětského těla. Prostřednictvím hry dochází k očekávanému výsledku, k vytvoření a fixování

⁶⁸ TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál, 2005, s. 50-52.

⁶⁹ Tamtéž, s. 74.

správných pěveckých dovedností a návyků.

Jinou funkci hry ve vokálních činnostech nabízí zpěvník pro děti od 3 let „*Lidové písničky a hry s nimi*“⁷⁰. Publikaci vytvořil Zdeněk Šimanovský spolu s Alenou Tichou. Přestože je určena především pro předškolní věk, je velkou inspirací také pro práci s dětmi v hudební a dramatické výchově na 1. stupni ZŠ. Jestliže u Tiché byla hra nástrojem k pochopení a k aktivizaci, zde naopak písnička vzbuzuje představy a teprve připravuje pole pro hru a dramatickou etudu. Hra vychází z textu písně, z jejího obsahu.

Publikace je přehledně uspořádaná. V úvodní části Šimanovský popisuje fyzický i psychický vývoj předškolního dítěte. Následuje blok typů, rad a nápadů od Tiché k tomu, co dělat, aby dítě zpívalo čistě a správně. Tichá doplňuje i základní hudební teorii týkající se transponování písní a doprovodů. Šimanovský v další kapitole předkládá čtenáři poznatky o smyslu hry dětí předškolního věku. Následuje ještě vysvětlení ikon a metodické rady k provádění her. Na dalších stranách publikace již autoři abecedně seřadili české a moravské lidové písně. Každá písnička je umístěna samostatně na jedné stránce a pod ní velmi stručné zachycení děje nebo obsahu textu označené ikonou. Další ikona je pro generalizaci. Jde o: „Zobecnění, které vychází ze základní situace: Umožňuje spojení obsahu písně se skutečnými zážitky dětí. V zajímavých debatách mohou popsat vlastní zkušenosti a porovnávat je. Písničky tak lze využít k rozvíjení sociálních dovedností dětí.“⁷¹ Předposlední ikona pod písní značí motivace k pohybu a náměty k tvořivé hře. U 34 písní je k dispozici doprovod nahraný na magnetofonové kazetě „*Lidové písničky s doprovody*“ označený poslední ikonou.

Příklad: „*Spi, Janíčku, spi*“.

Situace: Maminka kolíbá nemluvně. Vymýšlí si pro ně něžné hlouposti, aby spalo.

Generalizace: Umíte si také vymýšlet „něžné hlouposti“ pro někoho, koho máte rádi? Modrá jablíčka, žábu, která jede na kole?

Hry: Vymýšlejte si po kruhu podobné „něžné“ hlouposti.

Vyprávějte si na pokračování, co byste dělali, kdybyste měli klobouk neviditelnosti, kouzelnou hůlku nebo stoleček „prostří se“.

⁷⁰ ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A. *Lidové písničky a hry s nimi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 146 s. Nápad, hry, tvořivost. ISBN 80-717-8323-4.

⁷¹ Tamtéž, s. 28.

Zahrajte si o tom scénky.⁷²

Písnička je v tomto případě inspirací pro hru, která ovlivňuje prožívání dětí, jejich sociální kontakty a zařazení do skupiny, fantazii a také sebepojetí a sebeovládání.

4.2 Hry v instrumentálních činnostech

Základem pro instrumentální činnosti je dílo Carla Orffa „*Orff – Schulwerk*.“ Pro české podmínky Orffovu školu přepracoval Ilja Hurník s Petrem Ebenem. Soubor čtyř dílů má název „*Česká Orffova škola*“⁷³. Hrové prvky nacházíme už v prvním díle v kapitole „elementární improvizace“, kde si děti hrají na ozvěnu při práci s rytmickým motivem. „Estetické vnímání a estetická tvořivost jsou pro děti něčím přirozeným. Dítě žije v estetické oblasti, když si hraje, když rozmanitě uplatňuje svou fantazii, když naslouchá pohádkám, když objevuje kouzlo tisíce drobných věcí.“⁷⁴ Hurník a Eben uvádějí, že děti potřebují pro svou instrumentální hru, která je nemyslitelná bez tvořivosti, maximální prostor pro aktivitu a sebevyjádření. Hledáme-li stále hru, pak v I. dílu Orffovy školy najdeme i „klasické“ hudebně pohybové hry v 5. kapitole.⁷⁵ Např. *Zlatá brána*, *Halí belí*, *Šibal pekař*, apod. Ve III. dílu⁷⁶ oceníme kapitolu C. „*Tři pohádky s hudbou*“. Autoři zde zpracovali pohádku „*O Budulínkovi*“, „*O malém spáči*“ a „*O velké řepě*“ jako hudebně dramatickou hru.

V učebnicích hudební výchovy Jaroslava Koutského a kolektivu s názvem „*Hudba kamarád*“⁷⁷ nabízejí autoři řadu her, hříček a nápadů pro oživení a zpestření výuky a pro vlastní tvoření. Jednoduchou, pro děti jistě zajímavou hříčkou je rituál začátku a konce vyučovací hodiny. Např. zvuk tří trianglů s postupnými nástupy po sobě (graficky znázorněn vlnkou) se v závěru hodiny mění na zvonění pozpátku, smích s využitím crescenda a decrescenda, rozezvučení zvonků a zvonů, juchání a tikání, zvuky zvířat u babičky na dvoře, údiv a vzdychání, hra s trojzvuky – fanfára, zpěv ptáků, divení a těšení na svačinu, rytmizace a melodizace krátkých textů a hesel, dvojhlasé pranostiky, intervaly, apod. Písně

⁷² ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A. *Lidové písničky a hry s nimi*. Praha: Portál, 1999, s. 119.

⁷³ HURNÍK, I., EBEN, P. *Česká Orffova škola. I: začátky*. Praha: Supraphon, 1982, 99 s.

⁷⁴ Tamtéž, s. 14.

⁷⁵ Tamtéž, s. 93-97.

⁷⁶ HURNÍK, I., EBEN, P. *Česká Orffova škola III.: dur - moll* Praha: Supraphon, 1972, s. 75-92.

⁷⁷ KOUTSKÝ, J. *Hudba kamarád I*. Jinočany: H+H, 1992.

i říkadla určená k rytmiizaci jsou lidové, často se vztahují k ročnímu období. Různá rčení, sousloví a lidové pranostiky. Instrumentální činnosti zaměřují autoři na využívání hry na tělo, hry na nástroje Orffova instrumentáře a na vlastnoručně vyrobené lehko ovladatelné hudební nástroje. Rytmus je zde i zajímavě graficky zpracován, upoutává pozornost, autoři uplatňují neotřelé nápady. Např. k rytmické hře mohou děti využít hrací kostku. Jednotlivé takty rytmického zápisu jsou označeny číslicí 1–6 a podle hodu kostkou je děti zapisují nebo umisťují do osmitaktového schématu.

„*Házejte kostkou a zapište rytmus, který vám padl.*“⁷⁸

Autoři v každém ze tří dílů poskytují dostatek vhodného materiálu na 33 lekcí. Veškerý text v učebnicích je promluvou k žákům, včetně rad, poučení, úkolů, hádanek a otázek.

Jitka Kopřivová propaguje ve svých příspěvcích v časopisu „*Hudební výchova*“ další nápady a předlohy k rytmickým hrám. Uvedme alespoň okrajově dva příspěvky, kdy se autorka v prvním zaměřuje na „*rytmické hry s kelímky*“⁷⁹. Při nich děti kombinují údery kelímkem o stůl s údery kelímkem do dlaně druhé ruky, údery rukou o stůl, kroužení kelímkem apod. Ve vysvětlivkách autorka přehledně zakresluje jednotlivé rytmické prvky. Nabízí partitury pro ostinátní rytmy k hrám rondového typu. Na internetových stránkách autorky můžeme shlédnout videozáznamy hry jednotlivých rytmů.⁸⁰ K dispozici je zde také playback. Žáci používají ke hře předměty, které jsou pro ně běžné. „K následujícím hrám jsou vhodné jak klasické propisky, tak i obyčejné tužky, pastelky či zavřené fixy. Do improvizací můžeme začlenit gumy či pravítka.“⁸¹ Takové rytmické hrátky věkově přesahují i na druhý stupeň základní školy.

Instrumentální činnosti vnímáme jako příležitost pro osobnostní rozvoj dítěte, spolupráci s ostatními, jejich vzájemné ovlivňování, sebeovládání a zároveň sebeprosazování. Vedle estetického a radostného prožitku ze hry se zde objevuje i prožitek sociální.

⁷⁸ KOUTSKÝ, J. *Hudba kamarád 1*. Jinočany: H+H, 1992, s. 7.

⁷⁹ KOPŘIVOVÁ, J. Rytmické hry s předměty všedního dne – 1. část. *Hudební výchova*, 2013, roč. 21, č. 4, s. 70.

⁸⁰ Jitka Kopřivová mezzosopran [online]. [cit. 2015-02-28]. Dostupné na WWW: < www.JitkaKoprivova.eu >.

⁸¹ KOPŘIVOVÁ, J. Rytmické hry s předměty všedního dne – 2. část. *Hudební výchova*, 2014, roč. 22, č. 1, s. 15.

4.3 Hry v hudebně pohybových činnostech

Hledáme-li hru v hudebně pohybových činnostech, pak nesmíme opomenout publikaci Evy Jenčkové „*Hudba a pohyb ve škole*“. ⁸² Sama autorka považuje za hlavní část knihy třetí kapitolu, „která se zabývá možnostmi využití hudebně pohybových paralel k citovému a rozumovému kontaktu dětí s funkčními a emocionálními typy hudby, které jsou reprezentovány například hudebními říkadly, dětskými a lidovými písněmi, hudební pohádkou a klavírními miniaturami.“ ⁸³ Jenčková snaží ve své práci o „integrativní přístup k hudebně pohybové problematice“. ⁸⁴ Budeme se zabývat právě třetí kapitolou, kterou Jenčková rozčlenila do těchto skupin: „*Spektrum hudebních děl s pohybovým projevem, Dětská říkadla, Dětské a lidové písně, Hudební pohádka, Klavírní miniatury, Instrumentální skladby, Opera, Balet*“. ⁸⁵

Základem pro dětskou hru se stává říkadlo. Plní funkci rozpočítadla, pomocí něhož si děti rozdělují role do hry. Pravidelný metrorýtmus ve spojení s chůzí a s pohybem ruky, která v řadě nebo po kruhu ukazuje na jednotlivé spoluhráče, zajímá děti také proto, že graduje určité napětí před závěrem, kdy na někoho padne poslední slabika. Tou je dítě vybráno. Zajímavá jsou i říkadla propojena s kreslením. Autorka doplňuje k říkadlům rytmický doprovod v podobě hry na tělo, instrumentální zvukomalbu a pohyb. Nechybí zde ani rytmus lidových pranostik. Příklady: „*Budík, Deštník, Medvěd, Hry s prstokladem, Duben, Stromečku, vstávej, Co je to?, Na svatého Řehoře, Svatý Martin přijíždí na bílém koni, Starý dub, Had leze z díry, Povídám, povídám pohádku*“. ⁸⁶

Mezi lidovými písněmi, vhodnými k pohybové hře, mají své nezastupitelné místo písně o lidské práci. Děti napodobují rytmickým pohybem řezání dřeva, setí obilí, lámání makovic, praní a máchání prádla, mletí kávy nebo obilí, šití, okopávání motykou, apod. Slavnostní chvíle prožívají u pohybu k písním obřadním. Jenčková zařadila do své publikace např. „*Pilky, O lásce a červeném jablíčku, Královničky*“. ⁸⁷

Přesná pravidla mají hudebně pohybové hry se zpěvem, často se objevují v několika

⁸² JENČKOVÁ, E. *Hudba a pohyb ve škole*. 1. vyd. Hradec Králové: Orlice, 2002, 320 s.

⁸³ Tamtéž, s. 4.

⁸⁴ Tamtéž, s. 3.

⁸⁵ Tamtéž, s. 317-318.

⁸⁶ Tamtéž, s. 58 -70.

⁸⁷ Tamtéž, s. 96-100.

variantách a také nabízejí vytvoření variant dalších, vlastních. V hudebně pohybových hrách se zpěvem se objevují různé rekvizity (šátek, prstýnek, stuhy, míček, prádlová guma, apod.), podporující kreativitu a fantazii. Jako příklady pohybových her se zpěvem můžeme uvést hru „*Na metaře nebo Auto*“.⁸⁸

„Hudební pohádka působí na děti především svou funkcí uměleckou, její význam je též ve funkci hudebně poznávací a formativní. Výchovná hodnota je dána složkou literární, hudební a interpretační.“⁸⁹ Podoba dětské hry se mění v hru dramatickou, kterou hudba provází jako její nedílná součást. Přesahuje i do výtvarných aktivit a integruje v sobě poslech, zpěv, pohyb, slovesné umění a dramatické prvky. Autorka uvádí např.: „*Hrajeme názvy pohádek, O popelce, O princezně žabce, Jak se stal Honza králem, O pejskovi a kočičce.*“⁹⁰

Další autorka, která pracuje s hudebně pohybovou hrou, je Eva Kulhánková. V metodické příručce „*Hudebně pohybová výchova*“⁹¹ zpracovala pohybovou průpravu a hudebně pohybové situace pro všechny ročníky 1. stupně ZŠ. V poslední kapitole také souhrnně pro 2. stupeň ZŠ. Jako příklad popíšeme hru „*Eliška*“ pro 2. ročník:

„Eliška, Eliška, nebyla pyšná,
přece k nám v neděli na jahody přišla.

Eliško, Eliško, poskoč si trošku,

Vyber si z kolečka nejmilejší družku, družičku.

Kroužek dětí se pohybuje a zpívá „Elišce“, která chodí uvnitř kruhu. Ta si vybere, s vybraným dítětem se zatočí, zařadí se do kruhu a Eliškou se stává další.“⁹²

Je to jedna z možných variant této lidové hry. V praxi jsme se přesvědčili o tom, že hudebně pohybové hry jsou dětmi oblíbené. Všichni čekají na okamžik, kdy sami prožijí hlavní roli, proto je nutné hru opakovat vícekrát, aby byla uspokojena tato dětská potřeba. Tím, že se děti účastní skupinového pohybu, získávají zkušenosti s organizací a komunikací.

⁸⁸ JENČKOVÁ, E. *Hudba a pohyb ve škole*. 1. vyd. Hradec Králové: Orlice, 2002, s. 106-107.

⁸⁹ Tamtéž, s. 109.

⁹⁰ JENČKOVÁ, E. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Orlice, 2002, s. 111-112.

⁹¹ KULHÁNKOVÁ, E. *Hudebně pohybová výchova: metodická příručka pro hudební výchovu ve škole*. Praha: Portál, 2010.

⁹² Tamtéž, s. 55.

4.4 Hry v poslechových činnostech

„V případě poslechu potřebuje malý posluchač získat pocit důvěry ve zvládnutí úkolu. Přispívá k tomu klid, úsměv, laskavé jednání, projevená úcta k osobnosti dítěte, formulace odpovídající výjimečnosti situace.“⁹³ Z vysokoškolské učebnice *„Hudba pro děti“* jsme citovali slova Jaroslava Herdena, která by si měl uvědomit vždy každý učitel, než předstoupí před žáky. Je v první řadě na něm, jak děti zaujme, jak zvládne kombinovat poslechový materiál s tvořivým přístupem, do jaké míry zvládne dramatické umění a probudí v dětech chuť po poslechu. Tu se opět otevírá pole pro hry a hříčky vedoucí k soustředěnému poslechu nebo z takového poslechu vyplývající.

Vracíme se ke třetí kapitole publikace Jenčkové *„Hudba a pohyb“*. Autorka využívá krátké klavírní skladbičky k vnímání vyjadřovacích prostředků hudby a zároveň nabízí motivaci k poslechu skladeb a jejich propojení s pohybem. Najdeme zde skladbičky, díky kterým si děti zdokonalí dovednost sluchového rozlišení tempa a dynamiky, rytmu, melodie, hudební formy, zvukomalby, apod. Jenčková v další části zmíněné kapitoly s podnázvem *„Instrumentální skladby“* vyjadřuje názor na současnou koncepci poslechu hudby. „Tento integrativní princip, který je mimo jiné též osou dětské hudebně pohybové kreativity na základě poslechu, otevírá zcela nové možnosti citového a estetického působení: Především vede k účinnějšímu porozumění a prožití díla, přispívá k všestrannější orientaci dětí v umění.“⁹⁴ Pohyb při nich vychází z dětské přirozenosti, ve velké míře jde o chůzi v mnoha podobách (rázná, váhavá, taneční,...), pohyby paží a o hru na tělo. Jenčková využívá pantomimu a opět používá rekvizity. Úvodní motivaci doplňuje i motivací průběžnou. S přidáváním pohybu a hraním dalších variant je nutné poslechovou ukázkou opakovat, což umožňuje její lepší uchopení dětmi a poslech je pro ně stále zajímavý. Např. u skladbičky Ilji Hurníka *„Pavoučí menuet“* v první pohybové hříčce pavouk tančí. Ve druhé - pantomimické se tanečníci promění v pavoučí orchestr, ve třetí hledají vhodného dirigenta a ve čtvrté choreografa. Děti si už vymýšlejí pohyb samy. Potřebují si skladbu znovu poslechnout a vše dobře naplánovat. Následuje taneční provedení, které sestavily děti. Pokud by bylo více choreografů, můžeme opět poslech opakovat a se skladbou pracovat v další

⁹³ HERDEN, J., JENČKOVÁ, E., KOLÁŘ, J. *Hudba pro děti: vysokoškolská učebnice: studium učitelství pro 1. stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, s. 175.

⁹⁴ JENČKOVÁ, E. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Orlice, 2002, s. 135.

vyučovací hodině. Jenčková zde uplatňuje působivou rekvizitu – prádlovou gumu, ze které jde imitovat pavučina i smyčcové hudební nástroje. Jako další inspiraci nabízí autorka drobné dramatizace částí oper a baletních scén. Celá publikace je velkým zdrojem nápadů a návodů, probouzí v dětech chuť si hrát.

4.5 Hry s hudbou

Někteří autoři propojují ve své práci všechny typy hudebních činností. V knize Zdeňka Šimanovského *„Hry s hudbou a techniky muzikoterapie“*⁹⁵ najdeme hry se zpěvem, instrumentální hry, pohybové i poslechové aktivity, improvizace, tance, hry s výtvarnými prostředky a hudbou, písničky vhodné k dramatizaci, fantazie, prvky relaxace a muzikoterapie. Publikace obsahuje přes dvě stě her. Autor moderně chápe hudbu jako komplex, který není nutné striktně dělit. Do celku zahrnuje i dějiny a sexuální výchovu. Šimanovský ještě před nabídkou her upozorňuje na stavbu hudební lekce, na pravidla při práci s klienty a žáky. „Hra je svoboda a každý v ní má právo svobodně projevit libovolné emoce formou, která neomezuje v uvedených právech nikoho z ostatních.“⁹⁶

Do kategorie her s hudbou bychom chtěli také zařadit hry vhodné pro výuku hudební teorie. V ZUŠ a také v ZŠ s rozšířenou výukou hudební výchovy je nutné podávat „suché“ učivo dětem v přijatelné a zajímavé podobě. Nacházíme řadu nápadů, ale musíme konstatovat, že spíše než o hry jde většinou o zábavné učení s pracovními listy. Ty jsou plné křížovek, veršů, doplňovaček, omalovánek, spojovaček, zakreslovaček a kvízů. Vše se odehrává na ploše papíru nebo interaktivní tabule. Jmenujme jako příklad dva příspěvky autorky Jaroslavy Honové *„Učíme se noty“* z katalogu pro školy *„Kafomet“*. První část pracovních listů vede k osvojení a procvičení notového písma zábavnou formou. Autorka ji připravila pro 1. - 3. ročník ZŠ, ale i pro MŠ. Používání hůlkového písma k označení názvů not podle Honové pomáhá napsat nebo přečíst název noty i těm dětem, které se dosud nenaučily číst a psát malá písmena abecedy. „Velmi dobré využití je především v těch třídách, kde se děti učí hrát na zobcovou flétnu. Proto je u prvních listů užito k označení tónů hůlkových písmen, která i předškolní děti většinou znají.“⁹⁷ My se však

⁹⁵ ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2011.

⁹⁶ Tamtéž, s. 29.

⁹⁷ HONOVÁ, J. *Učíme se noty* in KAFOMET pro I. a II. stupeň, 1. vyd. Stařeč: INFRA, s.r.o. 2005, HV -

domníváme, po dlouholeté zkušenosti práce s dětmi, že se takový zápis děti velmi těžce ve vyšších ročnících odnaučují. Nepovažují pak za chybu napsat H₁ (kontra há) pod notu h¹ (há jednočárkované). Zastáváme názor, že u předškolních dětí není nutné zapisovat pod noty názvy a ke hře na sopránovou zobcovou flétnu se naučí noty číst poměrně snadno i bez zapsaných písmen. Druhou část pracovních listů autorka připravila pro 4. a 5. ročník ZŠ. Názvy not jsou již správné, nápady zajímavé, ale přesto bychom polemizovali o vhodnosti motivace k věku dětí. „Namaluj Jeníčkovi cestičku od houby k houbě podle pořadí not v hudební abecedě. Pod noty napiš jejich jména a vybarvi.“⁹⁸ Taková činnost může již být pro pátáka nezajímavá.

Pracovní sešity „*Hudební nauka pro ZUŠ*“ Martina Vozara⁹⁹ jsou strukturované podle obsahu učiva v jednotlivých ročnících hudební nauky a nabízejí celou řadu vhodných a zajímavých úkolů k procvičení hudební teorie. Přesvědčili jsme se, že práce s nimi děti zajímá a baví.

033.9, s. 1.

⁹⁸ HONOVÁ, J. *Učíme se noty II* in KAFOMET pro I. a II. stupeň. 1. vyd. Stařeč: INFRA, s.r.o. 2005, HV-034.12, s. 14.

⁹⁹ *Hudebka 2014/15* [online]. Praha: Martin Vozar, 2014. [cit. 2015-02-28]. Dostupné na WWW: <<http://www.hudebnivychova.cz/>>./

Výzkum problému

5. Předmět a cíle výzkumu, hlavní úkoly a pracovní hypotézy

Předmětem výzkumu je žák a jeho zapojení v didaktické hře, kterou jsme začlenili do vyučovací hodiny. Hudební teorie má v sobě mnoho logických postupů, matematických vztahů i abstraktních pojmů, které mohou být pro některé děti obtížné na pochopení. Žáci mohou teoretické učivo odmítat právě proto, že jim připadá těžké. Stále hledáme cesty, jak výuku zpříjemnit, něčím novým ozvláštnit tak, aby teoretické učivo bylo pro děti výzvou a práce s ním žáky zajímala.

Výzkum sleduje tyto dílčí cíle:

- pozorovat vliv didaktické hry na aktivizaci žáka;
- sledovat ochotu žáka zapojit se aktivně do hudebně výchovného procesu;
- pozorovat prožitek žáka v průběhu hry;
- provést komparaci přijímání stejného typu hry žáky v různých ročnících prvního stupně základní školy.

Hlavním úkolem je pak ověřit, zda námi představené vlastní didaktické hry mají pro hudebně výchovnou práci smysl. Výzkumem jejich efektivnosti v experimentálním vyučování potvrdíme nebo vyvrátíme pracovní hypotézy.

Stanovili jsme si tyto pracovní hypotézy:

1. Výuka hudební teorie formou didaktické hry je pro žáky zajímavá a baví je více, než běžná výuka.
2. Při výuce hudební teorie formou didaktické hry dochází k rychlejšímu zapamatování učiva, a to i v širším kontextu, než je tomu při běžné výuce.
3. Obliba hudebně didaktických her se liší v jednotlivých ročnících 1. stupně ZŠ.
4. Žáci v didaktické hře uplatňují svou fantazii a tvořivost.

5.1 Metodika a organizace výzkumu

Výzkum probíhal na dvou školách od září do prosince 2014. Experimentální skupinu (dále SE) jsme sestavili z pěti podskupin žáků 1. až 5. ročníku ZŠ ze tříd s rozšířenou výukou HV (AE, BE, CE, DE, EE). V této skupině jsme se v padesáti vyučovacích hodinách zaměřili na experimentální vyučování. Každá podskupina měla vymezený čas deseti vyučovacích

hodin. Do těchto hodin jsme zařadili námi sestavenou didaktickou hru.

Hra „*Na noty*“ se uskutečnila pouze v AE. Orientace v prostoru třídy na velké ploše koberce je přípravou pro pozdější orientaci v ploše školní tabule nebo pracovního sešitu. Žáci ji běžně využívají pouze v prvním pololetí prvního ročníku. Pro starší děti hra ztrácí svůj význam, proto jsme ji do jiných skupin nezařadili.

„*Kartičky*“ nemohly být uplatněny v AE z důvodu návaznosti na výuku čtení a psaní. Na základní škole je čtení vyučováno genetickou metodou a žáci v uvedených měsících, kdy náš výzkum probíhal, používali pouze hůlkové písmo. Proto bylo vhodné noty jen číst a zapisovat do osnovy a přitom si uvědomovat jejich umístění. Pokud by se žáci naučili psát názvy not hůlkovým písmem, bylo by pak zdlouhavé přeučit je na malé písmo s horním číselným indexem. Nechceme zapisovat noty z velké, kontra nebo subkontra oktávy.

Hru „*Na hudební matematiku*“ jsme mohli zařadit pouze do tří nejstarších ročníků, CE, DE, EE, protože v ní žáci pracují s předznamenáním durových stupnic. Tato látka není náplní učebních plánů AE a BE.

Další hry „*Na obchod*“ a „*Na odchodnou*“ jsme bez problémů zařadili do všech pěti podskupin. Uplatnění her v SE bylo tedy následovné:

AE: „*Na noty, Na obchod, Na odchodnou*“

BE: „*Na obchod, Na odchodnou, Kartičky*“

CE, DE, EE: „*Na obchod, Na odchodnou, Kartičky, Na hudební matematiku.*“

V některých hodinách probíhaly dvě i tři hry současně. Naším záměrem bylo nabídnout dětem k výběru více možností didaktických her.

S experimentální výukou jsme začali 11. září 2014 a poslední hodina proběhla 28. listopadu 2014. Podskupiny žáků byly záměrně zvoleny tak, abychom neměnili kolektivy tříd a jejich přirozené prostředí. Můžeme hovořit spíše o kvaziexperimentu, protože jsme v našich podmínkách nevytvořili naprosto vyrovnané skupiny vzhledem ke kontrolní skupině.

Kontrolní skupina byla sestavena z žáků hudebního oddělení ZUŠ ze tříd hudební nauky. V této skupině probíhala výuka běžnou formou tak, jak jsou pedagožky ZUŠ zvyklé pracovat. Využívaly k výuce pracovní sešity, pracovní listy, vlastní materiály, nápady z hudebních seminářů. Zařazovaly prožitkové učení, frontální práci, pracovali ve svém přirozeném prostředí v učebnách ZUŠ. Žáky z kontrolní skupiny jsme rovněž rozdělili do pěti podskupin (AK, BK, CK, DK, EK).

Podíl chlapců a dívek v SE a SK byl téměř vyrovnaný, ale pro výzkum nenesl žádnou zásadní informaci. Proto jsme ve výzkumných metodách nebrali na pohlaví zřetel.

Obsah učiva se shodoval v paralelních podskupinách. Věk žáků SE korespondoval s věkem žáků v SK. V každé ze dvou výzkumných skupin bylo 70 žáků. U dvou případů paralelních podskupin jsme však nedodrželi shodný počet, jak je zřejmé z přehledu (viz níže). V ZUŠ byla v podskupině CK v okamžiku testování větší absence žáků a nechtěli jsme vyřazovat zbytečně z výzkumu přespočetné žáky z podskupiny CE ze ZŠ. Naopak EE byla podskupina s nejnižším počtem žáků s rozšířenou výukou HV. Proto jsme počty vyrovnali do opačného poměru kontrolní podskupinou EK.

Přehled rozdělení žáků do podskupin, paralelní podskupiny (SE – SK), počet žáků.

Obsah učiva:

AE - 1. ročník ZŠ - 12 ž.

AK - PHV - 12 ž. názvy not od c^1 do c^2

BE - 2. ročník ZŠ - 14 ž.

BK - 1. ročník HN - 14 ž. názvy not s posuvkami od cis^1 do ais^2 , od ces^1 do as^2

CE - 3. ročník ZŠ - 19 ž.

CK - 2. ročník HN - 11 ž. předznamenání durových stupnic do 3 křížků a 3 béček

DE - 4. ročník ZŠ - 14 ž.

DK - 3. ročník HN - 14 ž. předznamenání durových stupnic do 5 křížků a 5 béček

EE - 5. ročník ZŠ - 11 ž.

EK - 4. ročník HN - 19 ž. předznamenání durových stupnic do 7 křížků a 7 béček

Ve výzkumné práci jsme využili metodu plánovitého, systematického a přímého pozorování žáků experimentální skupiny. Pozorovatelkami byly učitelky, které s danou skupinou právě pracovaly. Žáci o probíhajícím pozorování nevěděli, nebylo zjevné.

Druhou metodou k získání informací byl rozhovor. Zařadili jsme ho do všech podskupin, experimentálních i kontrolních. Rozhovor byl zaznamenán na diktafon. Nahrávku jsme následně přepsali do písemné podoby a vyhodnotili.

Poslední metodou použitou v našem výzkumu byl didaktický test. Pretestem, který jsme si sami sestavili, jsme ověřili počáteční úroveň vědomostí všech podskupin. Žáci pretest vyplnili v prvních vyučovacích hodinách v měsíci září 2014. Po ukončení experimentálního vyučování následoval krátký didaktický retest, který obsahoval konkrétní a předem stanovený rozsah učiva. Žáci tento test psali v podskupinách postupně v průběhu

prosine 2014. Žáci z nejmladší skupiny nepodstoupili test písemný, protože jsme nezkoumali zápis not, ale jejich vybavení z paměti. Probíhal ústní formou jako skupinový rozhovor. Byl zaznamenán na diktafon a přepsán do písemné podoby. Podrobněji se o všech metodách výzkumu zmíníme v dalších kapitolách.

5.1.1 Příklady vlastních hudebně didaktických her pro výuku HV

5.1.1.1 „Na noty“

Pomůcky a nároky na vybavení:	šest žlutých látkových stuh o délce cca 2 metry, tři kratší (cca 30 cm), prostor ve třídě, nejlépe na kobereci
Cíl hry, teoretický rámec učiva:	orientovat se v notové osnově, procvičit názvy not na linkách a v mezerách, se kterými se v předchozích hodinách žáci již seznámili
Pedagogický cíl hry:	spolupracovat v kolektivu třídy, porozumět slovnímu pokynu, samostatně formulovat pokyn a ověřit si správnost jeho provedení
Cílová skupina:	1. ročník ZŠ s rozšířenou výukou HV

Popis hry:

- 1) Učitel s pomocí dětí (po prvním předvedení zvládnou již vybraní jedinci sami) připraví notovou osnovu ze žlutých stuh, které položí na koberec. Stuh je šest proto, aby děti přišly na omyl a jednu stuhu navrhly odebrat. Tím si upevňují informaci, že notová osnova má pět linek.
- 2) Děti se postaví do řady rovnoběžně s notovou osnovou, čelem ke stuhám.
- 3) Následuje kontrola a přepočítání linek i mezer odspoda, tj. od místa, kde řada žáků stojí.
- 4) Krátká motivace „čarováním“: „Čáry, máry, černé boty, místo dětí máme noty. Jenže noty se vysypaly z notové osnovy a my je potřebujeme vrátit zpátky.“
- 5) Učitel pojmenovává jednotlivé děti názvy not a oni se zařazují do notové osnovy na správné linky a do mezer. Používáme prozatím noty od d^1 do g^2 .
- 6) Po zařazení všech dětí může hra pokračovat dalšími pokyny (viz varianty hry).

Hodnocení výsledků, popř. průběhu hry:

Učitel průběžně sleduje správnost přesunů dětí po notové osnově, hodnotí souhlasem, ale může být také tím, kdo právě zapomněl, kam nota patří a požádá děti o radu, o hodnocení.

V závěrečném hodnocení by neměl opomenout pochválit všechny za příjemnou chvíli – atmosféru při hře.

Varianty hry a její pokračování:

1. Děti stojící na jednotlivých linkách „si budou vyprávět.“ Je na učiteli, jaké s dětmi vymyslí nové tvory vydávající zvuky „eee, gegege, ap. Důležité je odlišení výšky tónů, ne však ještě ladění (zohlednění hlasového rozsahu dětí), nejvyšší tóny mohou šeptat nebo naznačit artikulací bez použití hlasivek.
2. Se záměrem rozezvučení učitel umístí do notové osnovy pouze noty v hlasovém rozsahu žáků, využije je k další praktické pěvecké práci (např. melodizace v modelu 5-3, 5-6-5-3, apod.)
3. Hádanky 1 – učitel (nebo vybraný žák) se pohybuje po notové osnově a děti hádají, do které noty je právě začarovaný.
4. Děti zkoušejí učitele. Rozestaví se samy po notové osnově a on je čte jako noty. Děti musí vždy potvrdit, jestli je přečetl správně. Učitel dělá chyby a děti ho opravují.
5. Hádanky 2 – dvojice dětí. Jedno se pohybuje, druhé čte. Následuje vystřídaní.
6. Přidáním další krátké stužky vytvoříme první pomocnou linku pod notovou osnovou, procvičujeme tón c^1 , můžeme vytvořit vzestupnou a sestupnou řadu tónů.
7. Na prostorové notové osnově můžeme pomocí dětí zapsat část známé písničky.

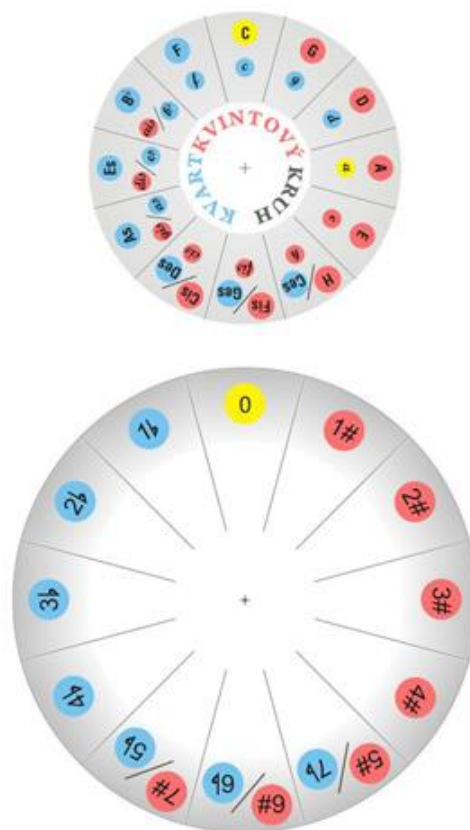
Poznámky: Pro práci s pomlkami již využijeme grafického záznamu na tabuli a v pracovních listech či sešitech.

5.1.1.2 „Na obchod“

Pomůcky a nároky na vybavení: sada vlastnoručně vyrobených čtvercových kartiček se zakreslenou notovou osnovou a jednou notou, další sady korespondují s probíraným učivem (noty s posuvkami, intervaly, názvy not, názvy pomlk, předznamenání durových stupnic, apod.), notýsky nebo karty na hodnotící razítka, razítka pro nákupčího, prostor pro rozložení kartiček, stůl (lavice) jako pult nákupčího, žetonky sloužící jako platidlo, otočný kvartkvintový kruh

Pomůcka KVARTKVINTOVÝ KRUH (příloha č. 1)

Obrázek vytiskneme, zalaminujeme, vystříháme, ve středu obou kruhů prosekneme otvor a kruhy spojíme průchodkou (tj. druk, který lze zakoupit v obchodě se šicími potřebami). Optimální velikost kruhu je k dispozici v přílohách. Kruh musí být dobře čitelný a také skladný, aby se vešel do školních desek. Abychom dětem vtiskli do paměti uspořádání durových a později i mollových stupnic v kvartkvintovém kruhu, potřebujeme, aby žáci měli námi zhotovenou pomůcku stále po ruce a často ji používali.



Cíl hry, teoretický rámec učiva:	vybrat si z nabídky a správně pojmenovat noty a další prvky z hudební teorie
Pedagogický cíl hry:	osvojit si pravidla hry, osvojit si manipulaci s novou pomůckou, sledovat výsledky vlastního učení, snažit se o dosažení výsledného hodnocení, přijmout roli ve hře
Cílová skupina:	žáci všech tříd 1. stupně ZŠ s rozšířenou HV

Popis hry:

Děti „prodávají“ učitelům kartičky s notami jako zboží. On však „koupí“ pouze to zboží, které je kvalitní, takové, o kterém jeho prodáváč něco ví. Dítě musí notu správně pojmenovat včetně oktáv (c^1 , f^2 , a, apod.) Z prostoru, kde kartičky rozložíme, děti vybírají vždy jednu kartičku a nesou ji k pultu učitele. Za správně pojmenovanou kartičku získávají platidlo v podobě žetonu. Hra je časově omezená na 5 minut i 10 minut. Pak učitel obchod ukončí. Děti si přepočítají žetony. Za 5 žetonů získají od učitele razítko do notýsku. Dítě, které

nasbírání 5 razítek, získává známku 1 do žákovské knížky. Pokud žák nenasbírání 5 žetonů v průběhu jednoho prodeje, žetony si uloží k sobě, opatruje je a použije do další hry.

Hodnocení výsledků, popř. průběhu hry:

Hodnocení výsledků vyplývá z nasbíraných žetonů. V průběhu hry učitel pouze přijímá správně pojmenovanou kartu s notou nebo odmítá kartu s chybným označením.

Varianty hry:

1. Místo učitele může nakupovat dítě, které již má učivo zvládnuté a zažité, dostalo ve hře jedničku.

2. Můžeme vytvořit několik nákupních míst a výuku více individualizovat. Dopřejeme tak pocit úspěchu i žákům, kteří vstřebávají učivo pomalu. U nákupu not s posuvkami ještě nebudou úspěšní, protože si pletou „is“ a „es“, ale mohou dosáhnout razítka u not v houslovém klíči bez posuvek.

Poznámky:

Pro náplň nákupu si kartičky učitel vytváří sám podle aktuálně probírané látky (noty v houslovém klíči, v basovém klíči, na pomocných linkách, s posuvkami, intervaly, italské názvosloví, kvintakordy, předznamenaní durových stupnic, apod.)

5.1.1.3 „Na odchodnou“

Pomůcky a nároky na vybavení: žádné

Cíl hry, teoretický rámec učiva: vybavit si rychle učivo z paměti

Pedagogický cíl hry: pohotově reagovat, zažít legraci

Cílová skupina: žáci všech tříd 1. stupně ZŠ s rozšířenou HV

Popis hry:

Hříčka je závěrečnou aktivitou pro zpestření hodiny. Několik minut před samotným závěrem hodiny utvoří dva určené žáci bránu, kterou smí projít jen ten, kdo správně odpoví. Otázka je velmi stručná, odpověď také.

Příklad otázky a odpovědi: „Třetí linka? Há jedna“.

Ptá se učitel a ten kdo ze skupiny žáků první odpoví, odchází ke dveřím. Správnou odpověď může říci naráz více dětí, všichni projdou. Hra končí ve chvíli, kdy se ozve zvonek oznamující konec hodiny.

Hodnocení výsledků, popř. průběhu hry:

Hodnocením je povolení projít bránou.

Varianty hry: Otázku pokládá vybraný žák nebo dva žáci, kteří se střídají.

Poznámky: Je nutné pracovat s dynamikou hlasu. Rychle odpovědět neznámá křičet.

5.1.1.4 „Kartičky“

Pomůcky a nároky na vybavení: obdélníky z tvrdého kartónu rozdělené na polovinu (na způsob hry Domino), na levé straně je napsán název noty a na pravé straně zakreslena notová osnova s konkrétní notou, levá a pravá strana karty k sobě nepatří, nesouhlasí název s napsanou notou kvartkvintový kruh pro další varianty hry dostatek prostoru ve třídě, nejlépe plocha koberce

Cíl hry, teoretický rámec učiva: vyhledat karty, které lze k sobě připojit tak, že levá strana koresponduje s pravou, políčka nejsou totožná jako v Dominu, ale patří k sobě (např. nota + název této noty)

Ize procvičit velké množství hudební teorie: noty, noty posuvkami, intervaly, trojzvuky, noty v basovém klíči, durové stupnice a předznamenání, italské názvosloví, hudební nástroje, a další

Pedagogický cíl hry: spolupracovat ve dvojici, ve skupině, zvládnout úkol individuálně, pracovat v časovém termínu, pracovat s chybou, orientovat se v rovině, třídít, kombinovat, manipulovat s předměty, využívat pomůcku (kvartkvintový kruh), hodnotit posun ve své práci, porovnat vlastní práci s ostatními

Cílová skupina: žáci všech tříd 1. stupně ZŠ s rozšířenou HV

Popis hry:

Hra je časově omezena, žáci předem vědí, jak dlouho bude trvat. Ideální doba je 5–10 minut. Z připravených karet žáci sestavují na koberci dlouhé pásy tak, že jednotlivé karty na sebe navazují, protože obsah levé strany jedné karty odpovídá obsahu pravé strany další karty. Z pásů vytvářejí při skupinové práci různé obrazce podle vlastní fantazie. Mohou kombinovat, skládat oběma směry, připojovat karty do stran (vytvoření sluníčka s paprsky,

apod.).

Hodnocení výsledků, popř. průběhu hry:

V průběhu hry hodnotíme zapojení žáků do práce, v závěru kontroluje učitel správnost umístění kartiček. K vlastnímu hodnocení známkou si učitel předem stanoví stupnici hodnocení podle množství kartiček a počtu chyb. Lze ohodnotit body, které vedou ke známce nebo přímo známkou. Nehodnotíme jinou známkou než výbornou. Žák jedničku má nebo nemá. Jiný stupeň by snižoval chuť do hry, žáci by se obávali neúspěchu. S každou hrou stále učivo procvičují. Kontrolovat mohou také žáci, kteří mají již probírané učivo upevněné.

Varianty hry:

1. Dvě i více skupin pracuje na svých stanovištích, přičemž každá vytváří vlastní obrazec. Pro ocenění lepší práce druhých než je naše, je toto rozdělení účinné.
2. Vybereme pouze dvojice, které se snaží v krátkém časovém limitu sestavit co nejdelší pás (hada).
3. O nejdelší pás se snaží jednotlivci. Učitel vybere pro každého startovací kartičku, hra je časově limitovaná.

Poznámky:

Při skládání karet s učivem „předznamenání durových stupnic“ využíváme jako názornou pomůcku otočný kvartkvintový kruh. Při velké úspěšnosti žáků zařadíme hru bez této pomůcky.

5.1.1.5 „Na hudební matematiku“

Pomůcky a nároky na vybavení:	pracovní listy, kvartkvintový kruh, psací potřeby
Cíl hry, teoretický rámec učiva:	propojit matematické myšlení s hudební teorií
Pedagogický cíl hry:	rozvíjet logické myšlení, plánovat si vlastní učení, učit se rozhodovat, přistupovat zodpovědně k učení
Cílová skupina:	žáci od 3. ročníku ZŠ s rozšířenou HV

Popis hry:

Aplikujeme práci s kvartkvintovým kruhem a tudíž hudební prvky do matematických úloh. Tuto činnost zařazujeme do hudebních her, protože hrát si na školu je v dětském věku příznačné a hrát si v HV na matematiku také. Žáci mohou vytvořit skupinky, ve kterých řeší úlohy společně nebo je řeší samostatně. Využili jsme úlohy, se kterými se děti setkávají

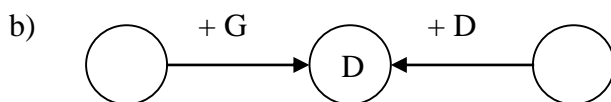
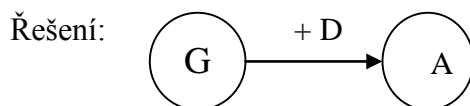
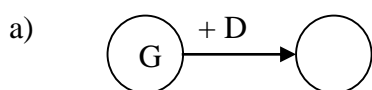
v učebnicích matematiky z nakladatelství Fraus¹⁰⁰.

Do pracovních listů nenutíme všechny děti, jsou myšleny jako zpestření výuky, nabídka nebo výzva. Ve třídě jsou kdykoliv k dispozici a žák se může rozhodnout, zda si zvolí práci v pracovním sešitě nebo některý z hudebně matematických listů. Vyplněný list odevzdá ke kontrole učiteli.

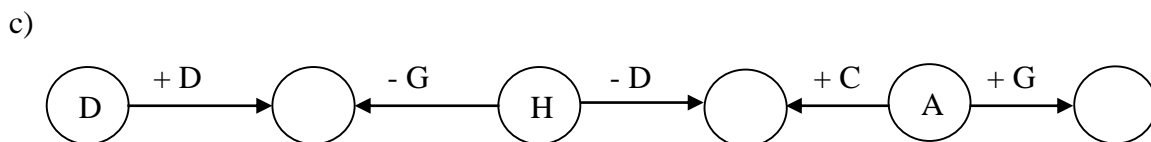
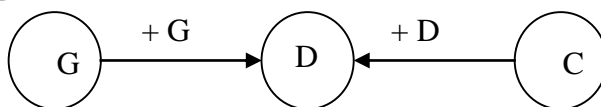
Pro ilustraci předkládáme několik vybraných úloh z pracovních listů hudební matematiky:

A. hadi

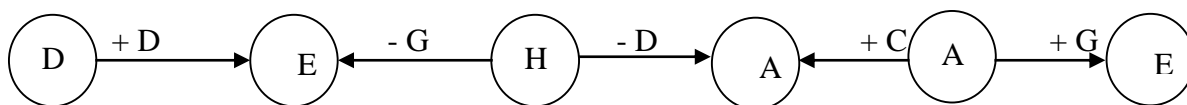
Žáci mají za úkol přičítat a odčítat durové stupnice. Šipka ukazuje, kterým směrem probíhá sčítání či odčítání. Pokyn pro žáky: „Vyřeš hady“.



Řešení:



Řešení:

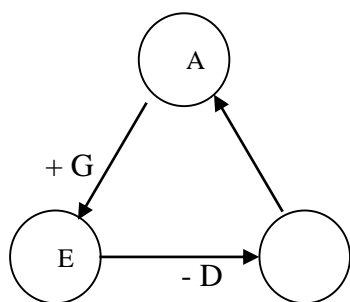


B. šipkové grafy trojúhelníkové a čtvercové

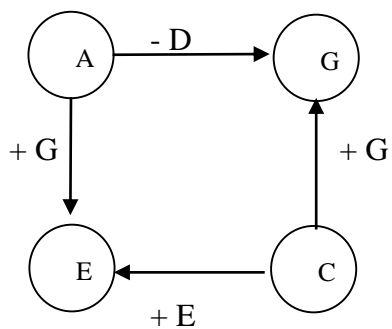
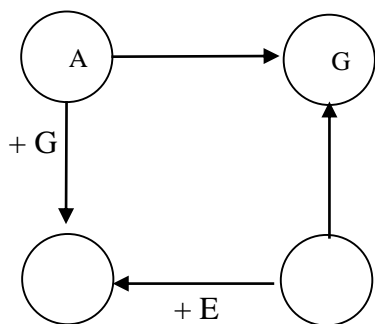
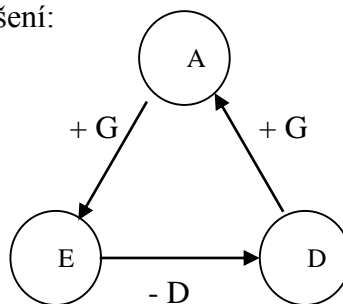
Podle šipek mají žáci za úkol opět sčítat nebo odčítat stupnice. Řešení není pouze jedno.

Pokyn Pro žáka: „ Vyřeš šipkové grafy. Najdi více řešení. Najdi všechna řešení“.

¹⁰⁰ HEJNÝ, M., JIROTKOVÁ, D., BOMEROVÁ, E. *Matematika: učebnice pro 4. ročník základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2010, 112 s. ISBN 978-80-7238-940-7.



Řešení:

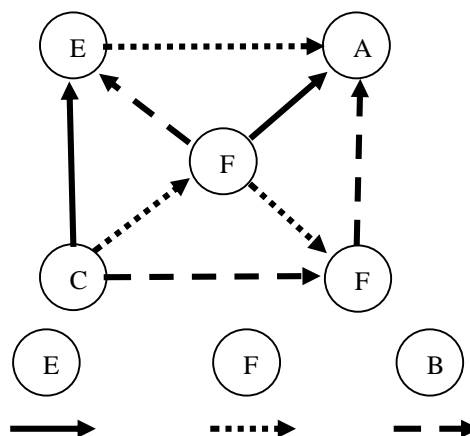
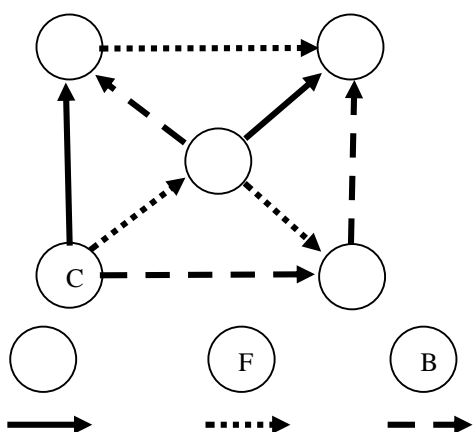


C. pavučiny

Směr šipky značí sčítání nebo odčítání. Typ šipky nese stupnici, tedy počet křížků nebo béček v předznamení. Do pavučiny mají žáci doplnit názvy stupnic.

Pokyn zní: „Vyřeš pavučinu“.

Řešení:

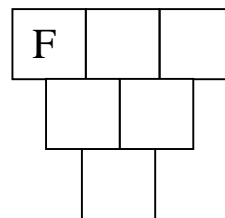
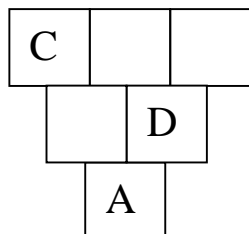


D. součtové trojúhelníky

Pokyny k úloze jsou pro žáka jednoduché.

a) „Vyřeš součtový trojúhelník.“

b) „Vyřeš součtový trojúhelník. Najdi více řešení.“



Součet předznamenání dvou sousedních stupnic je zapsán v poli pod nimi (na dalším řádku).

Řešení:

Některé z mnoha možností:

a) C G G

b) F C C

F F C

F F F

F B F

G D

F C

B F

B B

Es Es

A

F

Es

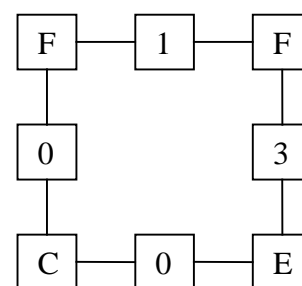
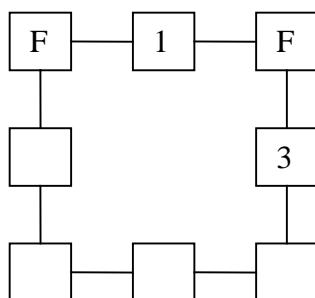
As

Ges

E. násobilkové čtverce

Do rohových polí mají žáci za úkol doplnit název stupnice. Do polí, která jsou uprostřed strany, počet předznamenání. Je možné i do těchto polí později doplnit název stupnice. Začneme-li řešit tuto úlohu, pak F v levém horním rohovém poli násobíme 1b a součinem je F. Pokračujeme po směru hodinových ručiček. F násobíme 3b a součinem bude Es, které dopíšeme do pravého dolního rohového pole. Stejným směrem pokračujeme do vyplnění celého obrazce (viz řešení). Pokynem pro žáka je pouze: „Vyřeš násobilkový čtverec“.

Řešení:



Hodnocení výsledků, popř. průběhu hry: kontrola pracovních listů učitelem po vyučování, pomoc při řešení.

Varianty hry:

1. Pracovní listy může kontrolovat a opravovat žák v roli učitele. Vzít si je domů a přinést na další hodinu.

2. Žáci sami vymýšlejí a připravují úlohy pro spolužáky, pro učitele.

Poznámky:

Matematické úlohy můžeme zařadit jako několikaminutové zpestření výuky pro všechny nebo jako samostatnou práci pro individualizaci výuky. Podle momentální chuti a nálady.

Přínosem pro HV je: zapamatování si a rychlé vybavení z paměti učiva předznamenání durových (3., 4., 5. ročník) a mollových stupnic (5. ročník), intervalů (kvarty a kvinty kolem celého kruhu - 4. a 5. ročník), pochopení a procvičení enharmonické záměny (5. ročník), ujasnění si vztahu paralelních a stejnojmenných stupnic (4. a 5. ročník), zapamatování si vztahů základních harmonických funkcí znázorněných na kvartkvintovém kruhu (tónika uprostřed, vpravo dominanta, vlevo subdominanta (3., 4., 5. ročník), vtisknutí grafu, kterým pomůcka je, do paměti, díky jeho vizualizaci.

Přínosem pro matematiku: orientace v ploše kruhu, znázornění číselné osy (barevné odlišení pro přechod přes nulu (C), překládání z jazyka matematiky do hudebního jazyka a naopak, užívání symbolů a dvou typů kódování ($A = 3$, $a = 0$) u durových a mollových stupnic, procvičení početních operací (sčítání, odčítání, násobení, dělení), rozvíjení logického uvažování, vymýšlení vlastních úloh, základy kombinatoriky, propedeutika řešení rovnic.

5.1.2 Pozorování

Metodu přímého pozorování jsme použili pouze v experimentální skupině. Ve všech jejích podskupinách jsme pomocí systému lístků registrovali postřehy o žácích a jejich chování v průběhu hudebně didaktických her.

Cílem pozorování bylo sledovat vliv didaktické hry na aktivizaci žáka, jeho ochotu zapojit se do hry. Pozorovali jsme prožitek žáka. Všimli jsme si jeho mimiky, vyjádření radosti či nelibosti, rychlosti, pohotovosti, soustředění na hru. Sledovali jsme dodržování herních pravidel, starost o důležité propriety (průkazky a žetony, kvartkvintové kruhy), jejich zapominání, chybování žáků a celkovou chuť si hrát. Registrovali jsme nápady žáků, jejich přínos pro hru, zájem o problémy hudební teorie do větší hloubky, posun v uvažování nad učivem. Popisy jednotlivých lístků objektivně označovaly projevy a reakce jedinců. Z těchto poznatků bylo možné, při analýze zápisů, zobecnit výskyt jevu pro celou skupinu.

Celé pozorování jsme přehledně naplánovali do tabulky s deseti vstupy pro každou experimentální podskupinu. V tabulce uvádíme názvy použitých her včetně dat, kdy jsme je do vyučovací jednotky zařadili.

Tabulka plánu pozorování experimentální skupiny:

	AE	BE	CE	DE	EE
1. pozorování	10. 10. 2014 Na noty	12. 9. 2014 Na obchod	16. 9. 2014 Na obchod Na odchodnou	11. 9. 2014 Na obchod Na odchodnou	17. 9. 2014 Na obchod Kartičky
2. pozorování	17. 10. 2014 Na noty	19. 9. 2014 Na obchod	23. 9. 2014 Na obchod Na odchodnou	18. 9. 2014 Na obchod Na odchodnou	24. 9. 2014 Kartičky Na odchodnou
3. pozorování	24. 10. 2014 Na noty	26. 9. 2014 Na obchod	30. 9. 2014 Na obchod Kartičky	25. 9. 2014 Na obchod Kartičky	1. 10. 2014 Kartičky
4. pozorování	31. 10. 2014 Na noty Na obchod	10. 10. 2014 Na obchod Kartičky	7. 10. 2014 Na obchod Na odchodnou	9. 10. 2014 Kartičky	8. 10. 2014 Na obchod Kartičky
5. pozorování	7. 11. 2014 Na noty Na obchod	17. 10. 2014 Na obchod Kartičky	14. 10. 2014 Na obchod Na hudební matematiku	16. 10. 2014 Na obchod Kartičky	15. 10. 2014 Kartičky Na odchodnou
6. pozorování	13. 11. 2014 Na noty Na obchod	24. 10. 2014 Na obchod Na odchodnou	21. 10. 2014 Na obchod Na hudební matematiku Kartičky	23. 10. 2014 Kartičky Na hudební matematiku	22. 10. 2014 Na obchod Na hudební matematiku
7. pozorování	14. 11. 2014 Na obchod Na odchodnou	31. 10. 2014 Na obchod na odchodnou	4. 11. 2014 Na obchod Na odchodnou	30. 10. 2014 Na obchod Na hudební matematiku	5. 11. 2014 Na obchod Na odchodnou
8. pozorování	20. 11. 2014 Na obchod Na odchodnou	7. 11. 2014 Na obchod Kartičky	11. 11. 2014 Na hudební matematiku Kartičky	13. 11. 2014 Na obchod Kartičky	12. 11. 2014 Kartičky
9. pozorování	21. 11. 2014 Na obchod Na odchodnou	14. 11. 2014 Na obchod Kartičky	20. 11. 2014 Na obchod Na hudební matematiku	20. 11. 2014 Na obchod Kartičky Na hudební matematiku	19. 11. 2014 Na obchod Na hudební matematiku
10. pozorování	28. 11. 2014 Na obchod Na odchodnou	21. 11. 2014 Na obchod Na odchodnou	25. 11. 2014 Na obchod Na hudební matematiku	27. 11. 2014 Na obchod Na hudební matematiku	26. 11. 2014 Kartičky Na hudební matematiku

5.1.3 Rozhovor

Pro paralelní podskupiny jsme připravili strukturované rozhovory. Byly shodné tak, abychom mohli komparovat zjištěné skutečnosti. V prepisech rozhovorů (viz příloha č. 2) jsme uvedli k jednotlivým otázkám obě odpovědi těchto podskupin. Snažili jsme se o větší přehlednost pro vyhodnocování. Všechny rozhovory měly v úvodní části navodit příjemnou atmosféru, aby se jich žáci zúčastnili s chutí. Počáteční otázky jsme zvolili otevřené, obecné. Např.: „Co jste se v hudební nauce naučili?“ Následovaly otevřené konkrétní otázky zaměřené na učivo. Žáci z nich neměli mít pocit, že jsou zkoušeni. Obava z toho, že něco nevědí, by narušila přirozenost rozhovoru. Vrcholem rozhovoru byly otázky, kterými jsme zkoumali, jak žáci umí posoudit způsob svého učení. Nabídli jsme žákům škálu deseti číslic, od jedničky do desítky, aby jejich prostřednictvím vyjádřili svou chuť učit se dané hudebně teoretické učivo. V závěrečné otázce s výběrem odpovědi se žáci měli rozhodnout a zvolit jednu ze tří možností: „Učíte se radši písničky, než stupnice. Učíte se radši stupnice, než písničky. Písničky i stupnice se učíte stejně rádi.“ Následoval optimistický závěr s poděkováním všem zúčastněným. Připravené rozhovory se lišily pouze v obsahu učiva jednotlivých ročníků. Pro SE jsme připravili rozhovory delší o 6-9 otázek. Směřovaly k dětskému hodnocení použitých hudebně didaktických her. Tázali jsme se, zda konkrétní hra děti baví, a proč je baví a co mají na dané hře nejradši. Chtěli jsme vědět, zda má pro ně hra nějaký smysl, jestli to není činnost, která k učení hudební teorie. Žáků z podskupin CE, DE, a EE jsme se tázali i na to, jak rozumí kvartkvintovému kruhu a co v něm umí vyhledat, k čemu jim pomáhá.

5.1.4 Testování osvojení učiva – didaktický test

Pro zjištění úrovně osvojení učiva u jednotlivých žáků jsme zvolili krátký didaktický test na jednom listu papíru v rozsahu jedné až dvou úloh. Čas vypracování testu jsme striktně nestanovili, každý mohl list vyplnit svým pracovním tempem. Testování bylo rozvrženo do dvou etap. V první etapě, která proběhla hned v úvodních hodinách měsíce září, byly pomocí pretestů (viz příloha č. 3) ověřovány dosavadní znalosti žáků. Testy obsahovaly otevřené úlohy se stručnou odpovědí. Pretest pro děti z podskupin AE a AK nebyl sestaven, protože ony právě započaly docházku do ZŠ i ZUŠ. Žáci z BE a BK měli v úlohách testu doplnit k osmi půlovým notám jejich názvy. V dalších devíti taktech zapsat k předtištěnému názvu notu libovolné hodnoty. Pretest pro CE a CK byl podobný. Úkolem bylo doplnit pouze názvy

čtrnácti not s posuvkou. V podskupinách DE a DK měli žáci v doplňovací úloze připsat k názvu durové stupnice pouze číslici a k ní znak křížku nebo béčka. Tím např. vyjádřili, že stupnice má v předznamenání 3b. Doplňovali předznamenání durových stupnic do tří křížků a tří béček (C, G, D, A, F, B a ES). Podobně pracovali i žáci z podskupin EE a EK. Nabídku durových stupnic měli rozšířenou o další čtyři stupnice (E, H, AS a DES).

Po dobu tří měsíců byly u žáků znalosti hudební teorie rozvíjeny. V experimentální skupině probíhala naše práce formou didaktické hry, v kontrolní skupině běžným způsobem výuky.

Následnými retesty (viz příloha č. 4) jsme znovu zkoumali úroveň znalostí, abychom komparací výsledků v paralelních podskupinách dospěli k objektivním závěrům. Tento test jsme žákům zadali k vyplnění postupně v době jejich vyučování, začátkem prosince 2014.

U nejmladších žáků, tedy v podskupinách A, jsme posuzovali pohotovost vybavení názvů not z paměti. Zvolili jsme pro ně ústní kolektivní test. Jsme přesvědčeni o tom, že při čtení názvů not v testu napsaném na listu papíru, by žáci mohli chybovat. Záměnou písmen v přečteném názvu noty by automaticky zapsali do notové osnovy notu jinou. Z hlediska délky vyplňování testu jsme si uvědomili, že čtení i psaní not by žáky brzy unavilo. Soustředili by se na zakreslování jejich tvarů, čtení by bylo pomalé. Tím bychom dostali zkreslený obraz o tom, jak si žáci pamatují názvy not nebo jejich umístění v notové osnově. Ústní test jsme zaznamenali na diktafon. Před započítím testu dostali žáci instrukce, jakým způsobem mají odpovídat. Požadovali jsme rychlou odpověď, ne příliš hlasitou, od všech jedinců v okamžiku, jakmile si název noty vybaví. V otázkách se stručnou odpovědí jsme užívali přesné označení místa, kde nota leží, abychom se dozvěděli její název. Čtyři otázky v testu byly zaměřené pouze na celý název noty. Tedy název noty s číselným indexem. Např.: „*Která nota leží na 1. lince?*“ Očekávaná odpověď je: „*e jedna*“. V šesti dalších otázkách jsme se zajímali o umístění noty. Byl zvolen opačný postup. Např.: „*Kde najdu g¹?*“ Očekávaná odpověď: „*Na druhé lince.*“ Rozmezí not se pohybovalo od c¹ do g². Nahrávky jsme později převedli do psané podoby (viz příloha č. 5).

Retest pro podskupiny B obsahoval dvě úlohy, z nichž první byla uzavřená. Žáci v ní měli spojit čarou notu zapsanou v notové osnově s názvem noty pod osnovou. Ve druhé, doplňovací úloze jsme od žáků chtěli, aby napsali názvy not pod jednotlivé takty, v nichž byly zaznamenány celé noty. Všech šestnáct not mělo posuvku, bylo v rozmezí od cis¹ a ces¹ do ais² a as².

Také retest pro žáky z podskupin C byl sestaven ze dvou úloh. První byla rovněž uzavřená a žáci v ní měli stejným způsobem vytvořit dvojice. K předznamenání, zapsanému v notové osnově, čarou připojili název durové stupnice, který byl k dispozici v nabídce pod osnovou. Jednalo se o durové stupnice D, Es, B, F a A. Ve druhé úloze měli dopsat názvy stupnic vedle taktu s houslovým klíčem a zapsaným předznamenáním. Zde jsme připravili durové stupnice G, B, A, F, C, Es.

Retesty pro podskupiny D a E byly pouze o jedné doplňovací úloze. Žáci měli za úkol k danému předznamenání, zapsanému v notové osnově, doplnit název durové stupnice, ke které předznamenání patří. Testy se lišily pouze v počtu durových stupnic. Pro podskupiny D se jednalo o jedenáct stupnic – E, Des, D, G, As, B, A, F, C, Es a H. Podskupiny E měly v nabídce úlohy již všech patnáct durových stupnic.

Ve většině podskupin jsme didaktický test žákům předkládali sami. Ve třech případech nás z organizačních důvodů zastoupily kolegyně ze ZUŠ i ZŠ.

5.2 Interpretace výsledků výzkumu

Metody výzkumu, které jsme při naší práci využili, nám poskytly řadu informací a postřehů. Vyhodnotili jsme je kvantitativní i kvalitativní analýzou, protože mnohé jevy nebylo možné vyjádřit čísly v tabulce. Jednotlivé prožitky, názory a myšlenky, formulované dětmi za pomoci jejich jazykové výbavy a pozorované chování žáků v herních situacích, jsme analyzovali pouze slovně.

5.2.1 Pozorování – vyhodnocení

Pozorování proběhlo pouze u experimentálních podskupin, protože jsme sledovali projevy žáků v experimentálním vyučování. U grafů v názvech řady jednotlivých podskupin tedy „E“ (experimentální) neuvádíme, ale označujeme je pouze A, B, C, D, E. Jednotlivé kategorie jsme vyhodnotili u každé hudebně didaktické hry do samostatné tabulky a následně do grafu. Vyjádřili jsme procentuální poměr v pěti stupních. Podle tabulky záznamů pozorovaných jevů (viz příloha 6) byl vypočítán z jednotlivých vstupů průměr procent k dané kategorii.

Kategorizace pozorovaných jevů:

- I. Dodržování pravidel hry
- II. Soustředění na hru
- III. Aktivní zapojení do hry s chutí a radostí
- IV. Míra chybování
- V. Vzájemné opravování chyb žáky
- VI. Aktivní připravování pomůcek ke hře
- VII. Tvořivý přístup žáků
- VIII. Připravenost žáků na hru – vlastní pomůcky

Procentuální vyjádření pozorovaných jevů:

- 100% u všech žáků
- 80% téměř u všech žáků
- 50% u poloviny žáků
- 20% téměř u žádného z žáků
- 0% u žádného z žáků

Hra *Na noty*

- I. Dodržování pravidel hry

Pravidla dodržovali všichni na 100%.

- II. Soustředění na hru

Také soustředění na hru bylo u všech žáků 100% po celou dobu trvání hry.

- III. Aktivní zapojení do hry s chutí a radostí

Aktivitu žáků potvrzuje 100% hodnota. Kromě chuti a radosti jsme pozorovali jakousi důležitost jedinců. Byla způsobena obrácením pozornosti celé skupiny na jednoho žáka, který právě zadával spolužákovi úkol, nebo na toho, který vstupoval do notové osnovy aby, splnil zadání.

- IV. Míra chybování

V 25% zadávaných herních úkolů žáci chybovali. Chyby se vyskytovaly převážně u jedné žákyně, u níž můžeme konstatovat, že i v jiných vzdělávacích oborech často chybuje.

- V. Vzájemné opravování chyb žáky

Opravy vlastních chyb žáků nebo chyb spolužáků jsme vyhodnotili na 70%. Bylo to z toho důvodu, že zde v prvních vstupech hry opravovala chyby učitelka. Od 4. pozorování již do

oprav nevstupovala a nechala žáky, aby chybu sami opravili.

VI. Aktivní připravování pomůcek ke hře

Velké potěšení měli žáci právě z toho, že mohli připravit ze žlutých stuh na koberci notovou osnovu. Samy si vytvořili systém dvojic, aby se spravedlivě střídali. Vzhledem k tomu že v prvních vstupech připravovala osnovu učitelka pouze s pomocí žáků, má tato kategorie 83%.

VII. Tvořivý přístup žáků

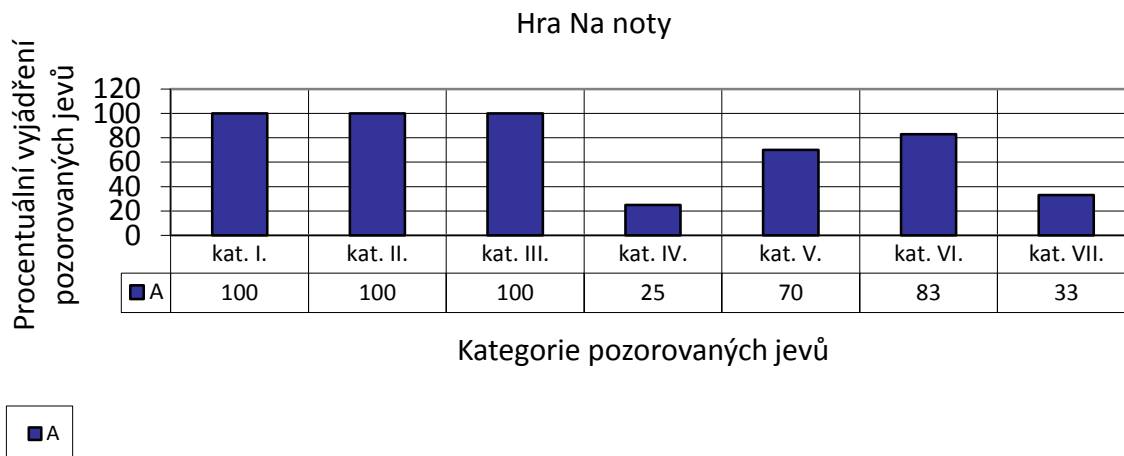
Mluvíme-li o tvořivosti v obecné rovině, máme na mysli nápady, jisté zlepšovací návrhy, uchopení hrové situace žáky „po svém“. Do této kategorie jsme obecnou tvořivost zařadili. Jestliže se žák projevil jako organizátor celé hry, nechali jsme ho tuto roli tvořit. Takový případ nastal u jedné dívky. Pod jejím vedením hra fungovala, ostatní žáci ji přijali zcela přirozeně a dobrovolně. Specifická hudební tvořivost se však objevila také. Bylo to v posledním vstupu (v 6. pozorování). Učitelka pro ni předem připravila podmínky promyšlenou přípravou. Žáky rozestavěla do notové osnovy tak, aby zvládli intonovat v modelu 5-3 (sol – mi). Zpívali na názvy not a později melodizovali říkadlo „Houpy, houpy.“ Tvořivost žáků spočívala v rytmických obměnách v závislosti na textu. Zároveň dokončovali závěti celé periody. „Houpy, šišky, kočky snědly.....myšky“, „Houpy, sluníčko, kočky snědly.....vajíčko“. V závěru hry s pomocí učitelky obměnili úplně celý text a melodizovali říkadlo takto: „Ouha, ouha, z lesa cesta dlouhá, kdybychom to věděli, šli bychom tam v neděli.“

Celkově jsme tuto kategorii vyhodnotili na 33%.

VIII. Připravenost žáků na hru – vlastní pomůcky

Kategorii VIII. V tabulce neuvádíme, protože ke hře *Na noty* nenosí žáci žádné vlastní pomůcky. (Fotografie žáků, hrajících *Na noty* nalezneme v příloze č. 7.)

Graf č. 1



Hra Na odchodnou

I. Dodržování pravidel hry

S dodržením pravidel neměli problém žáci z podskupin C, D, E. Pravidla zvládli na 100%. U podskupiny A bylo pouze 78% a u B jen 83%. Nedodržení pravidel spočívalo v jediném aspektu. Žáci v odpovědích zesilovali do křiku. V zápalu hry neovládli hlasitost svého mluvního projevu.

II. Soustředění na hru

Ve všech podskupinách bylo dosaženo 100%.

III. Aktivní zapojení do hry s chutí a radostí.

Hodnocení 100% u A, C, D, E a pouze 77% u B. V podskupině B, a to pouze v prvním vstupu hry do výuky, se u všech dětí nedostavil okamžitý úspěch. Některým žákům to na chuti a radosti ubralo. Paradoxem je, že titíž žáci v 10. pozorování hru sami připomněli a chtěli ji hrát. Byli aktivní. I po skončení experimentálního vyučování žáci v dalších hodinách hru chtěli hrát. Stala se tak rituálem závěru každé hodiny hudební výchovy.

IV. Míra chybování

V podskupině A chybovali žáci nejvíce - 58%. Lépe si pamatovali noty na linkách než noty v mezerách. Větší míra chybování byla v prvních vstupech. V posledním vstupu chybovali již minimálně. V podskupině B a C to bylo pouze 30%. Chybování u D a E bylo minimální 20% a 13%.

V. Vzájemné opravování chyb žáky

Chybnou odpověď okamžitě žák opravuje, dokud se nedobere té správné. Současně s ním opravují i spolužáci. U podskupiny A bylo opravování 100%, u B 83%, u C 90%. Zbylé podskupiny již chyby neopravovaly.

VI. Aktivní připravování pomůcek ke hře

Ke hře se nepoužívaly žádné pomůcky.

VII. Tvořivý přístup žáků

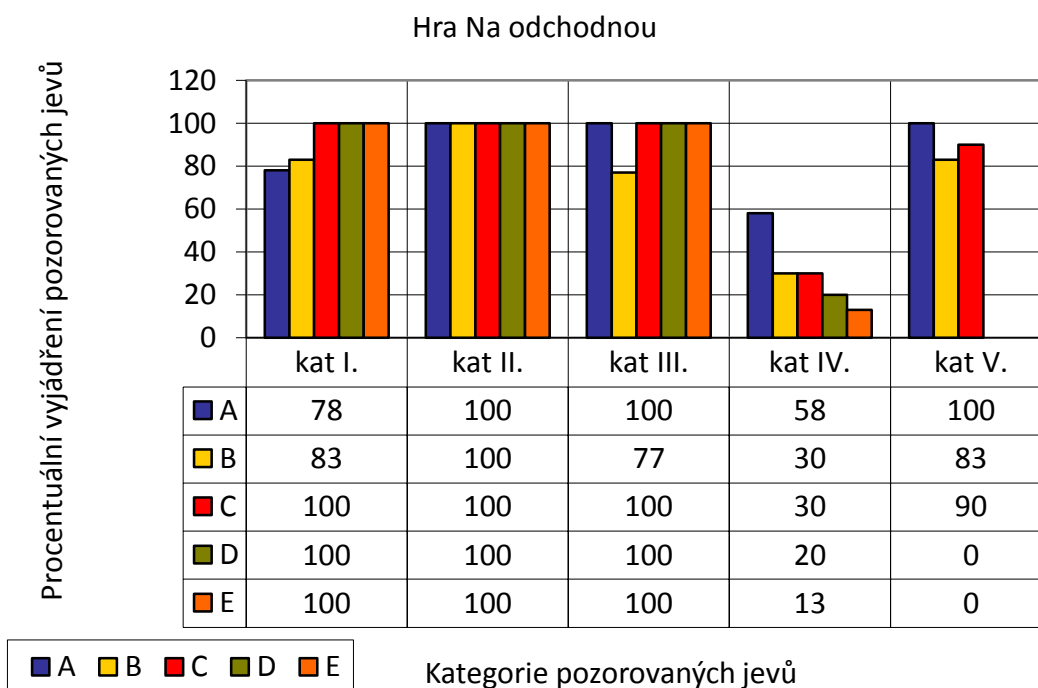
Nebyl zaznamenán tvořivý přístup.

VIII. Připravenost žáků na hru – vlastní pomůcky

Ani vlastní pomůcky žáci neuplatnili, hra je založená na vybavování z paměti.

(Fotografie – viz příloha č. 8.)

Graf č. 2



Hra Na obchod

I. Dodržování pravidel hry

Až na podskupinu B, kde byla vypočítána hodnota 98%, bylo ve všech ostatních podskupinách dosaženo 100%. Nižší hodnotu u B způsobila netrpělivost žáků a předbíhání ve frontě „zákazníků“.

II. Soustředění na hru

Žáci téměř ze všech podskupin se soustředili na hru na 100%, jen u B 98%. V úvodních vstupech skupinku tří chlapců ještě hra „nevtáhla“ do takové míry, jako ostatní žáky.

III. Aktivní zapojení do hry s chutí a radostí

Aktivitu na 100% jsme pozorovali u A a E. Nižší hodnoty u B – 96%, C – 92% a D – 85%. Průměr celé kategorie je 95%. V podskupině B již zmiňovaní tři chlapci zapomněli doma pomůcky ke hře, proto se jí nemohli zúčastnit. Nedávali na sobě příliš znát zklamání, ale zkušený pozorovatel vnímá i předstíraný klid. V dalších vstupech si žádný z nich pomůcky nezapomněl a na hru byli vždy natěšeni. Tím spíše, když začali sbírat první podpisy. Podpis dávala učitelka u starších žáků, než jsou prvňáčci, místo razítka. V popisu hry uvádíme razítko za pět správných nákupů. Procenta aktivity u C a D snižuje možnost výběru z několika her ve stejný okamžik. Žáci si místo hry *Na obchod* vybrali *Kartičky* nebo *Na hudební matematiku*. Aktivita žáků nabrala nový rozměr v okamžiku, kdy byli sami za úspěšné obchodování v roli nákupčího. Užívali si ji s velkou radostí, ale také s velkou zodpovědností.

IV. Míra chybování

Vzhledem k tomu, že žáci v podskupině C, D, E pracovali s kvartkvintovým kruhem jako pomůckou, předpokládali jsme minimální chybování. Tomu odpovídá 0% u C. Jenže v D a E si žáci zkoušeli nakupovat bez pomůcky. Proto se zde vyskytly chyby a 5% nebo 12%.

V. Vzájemné opravování chyb žáky

Učitelka chyby žáků neopravovala. „Nakupovala“ pouze správně označené kartičky názvem noty nebo názvem stupnice. Špatně pojmenovanou kartičku odmítla. Žák, který neodpověděl správně, od pultu odcházel. Buď se sám opravil, zařadil se znovu do fronty zákazníků a podruhé určil notu na kartičce správně, nebo si vybral jinou kartičku s jinou notou. Často docházelo k situaci, že si žák vybíral z nabídky kartiček několikrát za sebou tu, kterou již správně pojmenoval. V nabídce se vyskytovala vícekrát. Učitelka nemusela takovou situaci nijak řešit ze dvou důvodů. Jednak si žák název noty opakováním důkladně procvičil a pak zákonitě došlo k tomu, že už je z nabídky vysbíral a neměl jinou možnost, než určit název další noty nebo stupnice. Navíc i ten nejslabší žák měl možnost získat body alespoň na razítko nebo podpis. Tím prožil pocit úspěchu a nebyl svými neúspěchy od dalšího učení odrazován. Žáci si ve frontě zákazníků také tajně radili. Učitelka opět tuto situaci nechávala volně vyvíjet, protože v podstatě docházelo k učení se navzájem. Ten, kdo radil, kromě názvu

své noty určoval i název další, té, kterou měl kamarád. Jeho učení tak bylo intenzivnější. Žák, který si nechal poradit, musel uchovat název noty v krátkodobé paměti po tu dobu, kdy čekal ve frontě zákazníků, až přijde na řadu. Variantou hry, ve které byli v roli nákupčích žáci, bylo opravování chyb žáky ještě intenzivnější. Nákupčí po skončení hry slovně hodnotili, jak se jim nakupovalo. Jejich hodnocení bylo vždy kladné. Měli radost i z toho, že museli reagovat na záludnosti některých spolužáků, kteří využili možností kvartkvintového kruhu a místo aby četli na kartičkách předznamenání a přiřazovali je k durovým stupnicím, používali záměrně stupnice mollové. V jednom případě, kdy si učitelka u podskupiny B nebyla jistá, že nákupčí svou roli dobře zvládne, i když dostal jedničku, vybrala mu zdatnějšího žáka za konzultanta, který na správnost nákupu dohlížel. Vzájemné opravování chyb žáky jsme kvantitativně vyhodnotili ve všech podskupinách na 100%.

VI. Aktivní přípravování pomůcek ke hře

Hodnota 100% téměř u všech podskupin. Žáci rozkládali nabídku kartiček po koberci, připravovali místa pro nákupčí, doplňovali žetony, pokud již nákupčím docházely a doplňovali kartičky zpět na koberec. Stejně aktivně pomůcky po hře i uklízeli do krabiček. Pouze u podskupiny D byla aktivita 75%. Žáci někdy pomohli pomůcky připravit, ale nebyli příliš horliví.

VII. Tvořivý přístup žáků

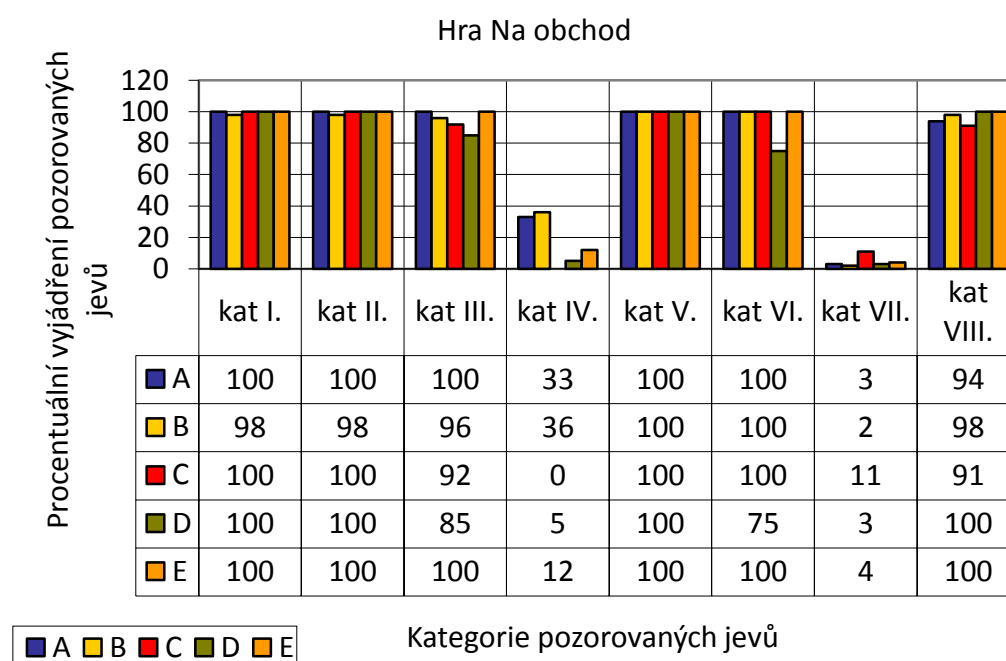
Hra neposkytovala příliš prostoru pro vlastní tvořivost. Hudební tvořivost se zde neprojevila vůbec. Za jiný, obecný způsob tvořivosti, jsme považovali využití pomůcky (kvartkvintového kruhu) v širších souvislostech a tedy samostatné zjištění žáků, jak mohou najít předznamenání mollových stupnic na používané pomůcce. V největší míře se tímto směrem vydali žáci z podskupiny C, proto jsme hodnotili 11%. U ostatních se tvořivý přístup projevil v přemýšlení nad pravidly a návrhu jejich vylepšení. Pokud někdo ztratil přidělenou průkazku na razítka a podpisy, mohl si sám vyrobit novou. Přišel ale o dosud získaná razítka a podpisy, které měl ve ztracené průkazce. Toto pravidlo všichni přijali. Také jsme do této kategorie započítali situace, ve kterých jsme zaznamenali, že si žáci celou hru sami připravili a zorganizovali. Učitelka byla pouze tím, kdo uděloval podpisy a známky. Podskupiny žáků získaly procentuální hodnocení v rozmezí 2-4%. Celkový průměr kategorie byl 5%.

VIII. Připravenost žáků na hru – vlastní pomůcky

Pouze u podskupin A, B a C došlo několikrát k zapomenutí průkazky nebo kvartkvintového

kruhu. U A se jednalo o jednu dívku, která průkazku neměla několikrát, protože ji ztratila. Byla z té situace velmi nešťastná. Následovalo upravení pravidel, jak jsme se již zmínili v předchozím odstavci. V téže podskupině si jiná žákyně na žetonky (zlaté papírové čtverečky), nosila pravidelně krabičku od prstýnku a přepečlivě ji opatrovala. Objevily se různé kapsičky, peněženky, z čehož usuzujeme, jak jsou pro děti pomůcky ke hře důležité. Vyjádřeno procenty: A – 94%, B – 98%, C – 91%, D a E – 100%.
(Fotografie – viz příloha č. 9.)

Graf č. 3



Hra Kartičky

I. Dodržování pravidel hry

Pravidla hry dodržovali všichni žáci na 100%.

II. Soustředění na hru

Také soustředění bylo zřejmé, hra by se bez něho neobešla. I zde jsme u všech čtyř podskupin přidělili 100%.

III. Aktivní zapojení do hry s chutí a radostí

Pokud žáci hráli hru, vždy projevovali chuť, aktivitu i radost. Hodnotili jsme ale také výběr hry, aby výsledky mohly prokázat i větší oblibu některých her. Pokud žáci zvolili z nabídky jinou hru, snížilo se celé podskupině procentuální hodnocení. Tím vysvětlujeme 75%

u podskupiny B a 57% u D. Průměr celé kategorie je 83%.

IV. Míra chybování

Tam, kde měli žáci k dispozici kvartkvintový kruh, chybovali minimálně, ale přece jen chybovali. Jedná se o podskupiny C – 13%, D – 18% a E – 13%. V podskupině B žáci chybovali častěji, protože hra vyžadovala aplikaci znalosti not. Jejich míru chybování jsme vyhodnotili na 35%.

V. Vzájemné opravování chyb žáky

Většinu chyb opravovala učitelka po dokončení hry. Proto jsme hodnotili tuto kategorii 0%. Pouze u nejstarších žáků (podskupina E), učitelka použila ke kontrolní činnosti žáky. Navzájem si s pomocí kvartkvintového kruhu v sestavách kartiček vyhledali chyby a ty následně opravili. Získali 47%.

VI. Aktivní připravování pomůcek ke hře

Téměř ve všech podskupinách žáci aktivně připravovali kartičky. Hodnotili jsme je 100%, až na podskupinu B, kde aktivita žáků odpovídala 83%.

VII. Tvořivý přístup žáků

Můžeme hovořit spíše o výtvarné tvořivosti. Seskupováním kartiček žáci na koberci různé obrazce. U podskupin C a E jsme při hodnocení 67% brali na zřetel i organizační přístup žáků. Pracovali ve dvojicích a menších skupinách. Rozdělili si efektivně činnosti tak, že jeden žák vyhledával potřebné kartičky, měl přehled o rozložené nabídce. Další žák určoval, kterou kartičku potřebují, další podával, kontroloval a upravoval polohu kartiček. Všichni se domluvili na tom, jaký obrazec společně vytvoří. Žáci z podskupiny C si vyžádali i další pomůcky, které běžně užívá učitelka k sestavování stupnicových řad, protože měli pocit, že mají málo materiálu. Sestavovali durové stupnice do podob výtvarných obrazců. Žákyně z podskupiny E si z měkkého papíru vyrobily na stejném principu další kartičky, které jim z výtvarného hlediska chyběly. Naproti tomu v podskupině B nefungovaly vztahy mezi žáky příliš ideálně, proto se hra omezovala pouze na dvojice. Hodnotili jsme je 50%. Málo nápadů jsme zaznamenali i v podskupině D – 17%. Celkově jsme kategorii přidělili průměrných 50%.

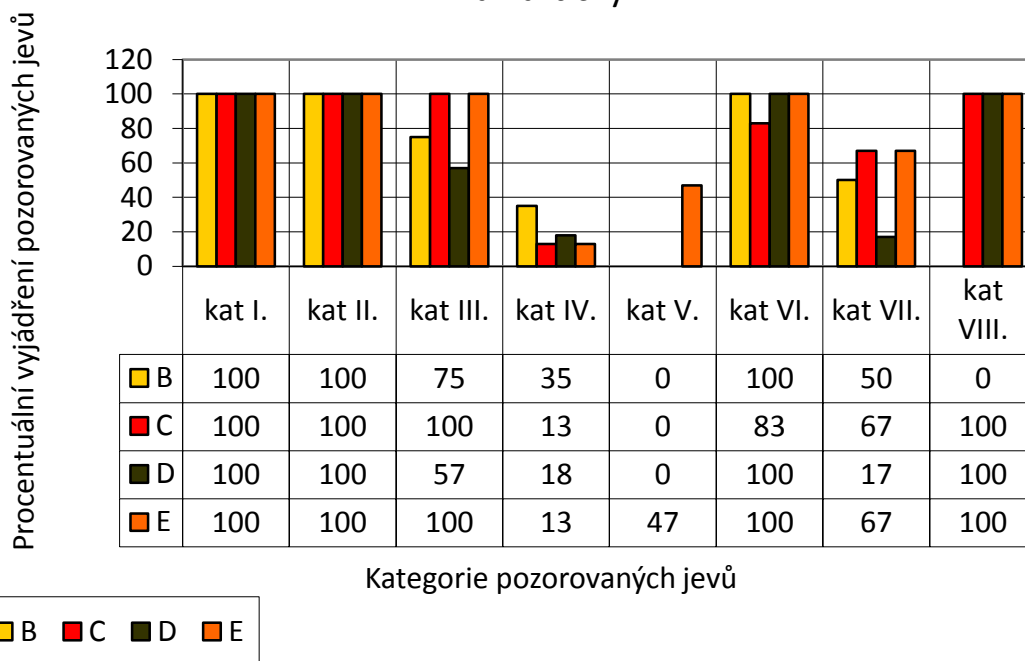
VIII. Připravenost žáků na hru – vlastní pomůcky

Jedinou pomůckou byl kvartkvintový kruh pro C, D a E. Nikdo ho nezapomínal, hodnotili jsme 100%.

(Fotografie – viz příloha č. 10)

Graf č. 4

Hra Kartyčky



Hra Na hudební matematiku

I. Dodržování pravidel hry

Pravidla hry nebyla složitá. Hodnotili jsme je 100%. V podstatě šlo o samostatnost, čtenářskou gramotnost a logické myšlení. Hra byla určená jen pro podskupiny C, D, E.

II. Soustředění na hru

Znovu 100%, žáci si brali listy s hudební matematikou i do družiny a domů.

III. Aktivní zapojení do hry s chutí a radostí

Mezi žáky se projeví rozdíly v oblíbenosti logických úloh. Hodnotili jsme následovně:

C – 60%, D – 75%, E – 83%. Průměr celé kategorie je 73%.

IV. Míra chybování

Ve všech podskupinách se objevilo nepatrné množství chyb, pramenící více z nepozornosti než z nevědomosti. C – 8%, D – 10%, E – 13%.

V. Vzájemné opravování chyb žáky

Většinu listů opravovala učitelka v čase mimo vyučovací jednotku. K vzájemnému opravování chyb došlo pouze v D v míře 25%.

VI. Aktivní připravování pomůcek ke hře

Jednalo se o rozdávání listů, sbírání, třídění nebo o samoobsluhu při výběru listů. Zde jsme procentuálně nehodnotili.

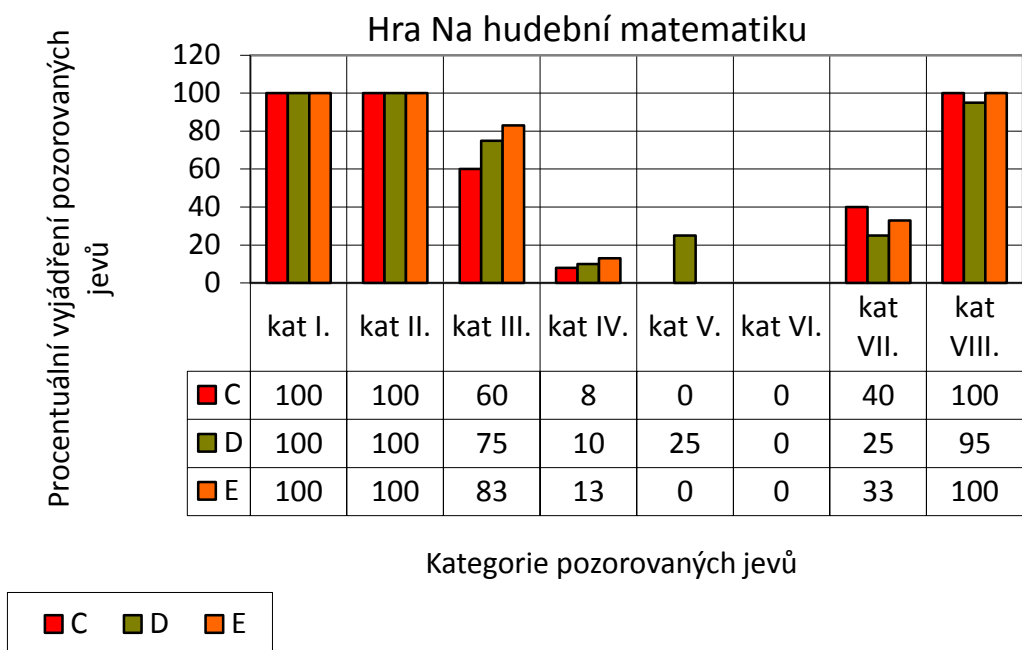
VII. Tvořivý přístup žáků

Mluvíme o tvořivém matematickém myšlení. V každé podskupině se našla menší skupinka žáků, která se o hudební matematiku zajímala do větší hloubky. Vytvářeli vlastní úlohy, převážně hady a součtové trojúhelníky (viz příloha č. 11). Někteří úlohy řešili doma s rodiči, aby jim ukázali, jak hudební matematice rozumí, vysvětlovali jim podstatu hudebně matematických úloh. Průměr celé kategorie byl 33%.

VIII. Připravenost žáků na hru – vlastní pomůcky

Žáci si kvartkvintový kruh téměř nezapomínali, měli ho jako stálou výbavu školní tašky. Hodnotili jsme C – 100%, D – 95% a E – 100%.

Graf č. 5



5.2.2 Rozhovor – vyhodnocení

Záznam rozhovorů z jednotlivých podskupin jsme převedli do psané podoby (viz příloha č. 2). Jejich vyhodnocení jsme rozdělili na tři části. V první jsme stanovili kategorie stejné pro všechny žáky. Provedli jsme kvalitativní analýzu, z části ji doplnili analýzou kvantitativní, abychom mohly komparovat výsledky experimentální a kontrolní skupiny. Ve druhé a třetí části vyhodnocení rozhovorů jsme analyzovali kvalitativně a to pouze

v experimentální skupině. Zjišťovali jsme skutečnosti o jednotlivých hudebně didaktických hrách a o přístupu žáků k pomůcce „Kvartkvintový kruh.“

1) Pro první část jsme zvolili následující kategorie, které jsme v kvantitativní analýze vyjádřili procentuálním hodnocením.

Kategorizace zjištěných skutečností:

- a. Obsah učiva, se kterým se žáci od začátku školního roku seznámili
- b. * Vlastní hodnocení znalosti konkrétního učiva: umím – neumím
- c. Konkrétní učivo, které žáci znají
- d. Důvod, proč konkrétní učivo žáci umí
- e. Konkrétní učivo, které žáci neznají
- f. Způsob vlastního učení
- g. * Domácí příprava: ano – ne.
- h. * Míra obliby studia hudební teorie: číselné vyjádření 1–10
- i. * Preference studia hudební teorie
- j. * Preference nácviku písní
- k. * Stejná míra oblíbenosti studia hudební teorie i nácviku písní

Kategorie a, c, d, e, f jsme analyzovali kvalitativním způsobem. Kategorie b, g, h, i, j, k, označené*, byly analyzovány kvantitativně, znázorněny v tabulce a grafu.

Procentuální vyjádření zjištěných skutečností v uvedených kategoriích:

100% odpověď všech žáků ANO

0% odpověď všech žáků NE

kategorie h: 1=10%, 2=20%, 3=30%, 4=40%, 5=50%, 6=60%, 7=70%, 8=80%, 9=90%, 10=100%

Pokud nebyly odpovědi v celé skupině jednoznačné, byl vypočítán procentuální poměr kladných a záporných odpovědí vzhledem k počtu žáků.

- a. Obsah učiva, se kterým se žáci od začátku školního roku seznámili

První otázkou, která byla otevřená, široká, jsme žáky rozhovořili. Všimli jsme si, v jaké míře používají hudební terminologii. Zároveň jsme komparovali obsah učiva paralelních podskupin.

Zatímco v kontrolní podskupině A žáci jmenovali jednotlivé noty, v experimentální skupině je shrnuli pod termíny „noty na linkách a noty v mezerách“. Jmenovali hru *Na obchod*

a „stáli na linkách“ – tedy hru *Na noty*. Obsah učiva v obou A podskupinách byl totožný. Ačkoliv jsme se zaměřili pouze na hudební problematiku, musíme však dále konstatovat, že jazykový projev žáků je z velké míry nespisovný. Souvislé vyjadřování jim činí značné obtíže (v AE i AK).

V podskupinách B se obsah učiva také shodoval. V BK vyjádřil jeden chlapec obsah učiva velmi obecně. Naučil se: „spoustu nových věcí, které jsme dřív nevěděli.“ V BE kromě not, pomlk, písniček a hraní na flétnu, žáci zmiňují různé hry, konkrétně jmenují *Na obchod*.

V CE a CK žáci jmenovali obsah učiva - stupnice, křížky, béčka. V CK žáci doplnili basový klíč, v CE ještě zpívání podle not.

Hru *Na obchod* zmiňují žáci z podskupiny DE, dále učivo shodné s učivem DK. V DK se objevilo slovní spojení: „přeříkávali jsme si křížky a béčka“.

Žáci z podskupin EE a EK zodpovědně jmenují veškeré učivo od začátku školního roku. Liší se minimálně, jádro – durové stupnice do sedmi křížků a béček se objevuje v obou podskupinách.

b. * Vlastní hodnocení znalosti konkrétního učiva: umím – neumím

Konkrétním učivo jsme popisovali již v kapitole 4.1 Metodika a organizace výzkumu. Z grafu je patrné, že pouze v BE byli k sobě žáci lehce kritičtí (93%). Ostatní o sobě prohlašují, že učivo umí (100%).

c. Konkrétní učivo, které žáci znají

Ptali jsme se žáků na to, kterou notu si pamatují nejlépe. Sledovali jsme, zda použijí správnou terminologii a u noty budou jmenovat i číselný index. V odpovědích AE všichni žáci index použili. Preferovali většinou notu e¹. V odpovědích žáků AK se číselný index neobjevil. Tito žáci preferovali notu cé. Žáci z BE a BK číselný index nepoužili vůbec, jejich odpovědi byly hodně podobné. Více se zaměřili na noty s křížkem. U ostatních podskupin jsme chtěli vybrat stupnici, kterou žáci znají nejlépe. Sledovali jsme preference durových stupnic s křížky nebo s béčky. Nejčastěji zazněla odpověď: „C dur“. V CK se jako další stupnice objevila pouze D dur, zato v CE žáci jmenovali i G, Cis, B, A, E a F dur. Durové stupnice s křížky převažovaly. Podobně odpovídali i žáci z DK. Kromě C dur uvedli jen jednu další stupnici, a to B dur. V DE jmenovali C dur pouze dva žáci. Ostatní prostřídali rovnoměrně stupnice s křížky i s béčky. V obou paralelních podskupinách E se shodli všichni na C dur.

d. Důvod, proč konkrétní učivo žáci umí

Žáci si noty pamatují podle svého jména v AE. V AK zase podle toho, že cé je první, nebo, „že jsme se o ní učili moc“. V BE neodpověděli, proč si pamatují konkrétní notu, krčili rameny. V BK proto že „jakoby začíná na pomocný lince.“ Zapamatování durových stupnic v ostatních skupinách: „C dur je nejlehčí, nemá žádné křížky v předznamenání“. V CE se objevil u žáka důvod, že stupnici A dur hraje. Podobně v EE: „D dur, protože ji právě hraju na hudebce.“ Proto si ji dobře pamatuje. Zde oceňujeme propojení teorie s praktickým využitím znalostí.

e. Konkrétní učivo, které žáci neznají

Smyslem této jednoduché otázky bylo navodit atmosféru, při které nemusí mít žáci obavu udělat chyby, protože po rozhovoru následoval krátký didaktický test hudebních znalostí. Z hlediska výzkumu pro nás odpověď nemá žádnou váhu, proto ji nevyhodnocujeme.

f. Způsob vlastního učení

V této kategorii hodnotíme, do jaké míry si žáci uvědomovali své učení. Odpovědi se zaměřují na míru (hodně), způsob (postupně), místo (doma, ve škole, na nauce, na klavíru) a na informaci s kým (s babičkou, s učitelem). Je to proto, že otázka: „Jak jste se noty učili?“ byla otevřená. Ve všech podskupinách si žáci uvědomili, že proběhlo učení. V AE a BE se v odpovědi objevila hra *Na obchod*. U stupnic žáci z CE zcela samozřejmě několikrát jmenují pomůcku kvartkvintový kruh. V CK naopak uvádějí jako pomůcku jednu klaviaturu a jednu violoncello. V DE také žáci zmiňují kvartkvintový kruh a v DK klaviaturu. V EE i EK žáci jmenovali pomocnou básničku, v EK navíc systém počtu tahů při psaní písmene a shodnost s počtem křížků.

g. * Domácí příprava: ano – ne.

Z grafu vyplývá, že žáci z AK a BK se na rozdíl od žáků AE a BE více připravovali doma. Ve všech ostatních podskupinách je tomu naopak. Postupně s vyššími ročníky však domácí příprava procentuálně klesala. SE: 20%, 57%, 63%, 40%, 18%. SK: 60%, 64%, 36%, 20%, 0%. Komparace průměru procentuálního vyjádření míry domácí přípravy u obou skupin: SE: 40% - SK: 36%. V kontrolní skupině se žáci doma připravovali v průměru o 4% méně než v experimentální skupině.

h. * Míra obliby studia hudební teorie: číselné vyjádření 1–10

Údaj z grafu považujeme za málo relevantní u nejmladších žáků. Zobecnění chuti učit se noty do deseti stupňů a následně do číslic je nad možnosti chápání a rozhodování žáků

1. třídy. Naší chybou bylo, ptát se žáků tímto způsobem. Zaměřili se hlavně na desítku. Proto jsme do celkového výpočtu podskupiny A nezahrnuli. V dalších podskupinách spatřujeme velké rozdíly mezi experimentální a kontrolní skupinou. SE: 70%, 88%, 70%, 90%. SK: 20%, 40%, 20%, 20%. Komparace průměru procentuálního vyjádření míry oblíbenosti studia hudební teorie u obou skupin: SE: 80% - SK: 25%. V kontrolní skupině ze žáků učili hudební teorii o 55% méně rádi než žáci v experimentální skupině.

i. * Preference studia hudební teorie

Hudební teorii preferují žáci následovně: SE: 0%, 14%, 5%, 36%, 9%. SK: 25%, 7%, 0%, 14%, 11%. Komparace průměru procentuálního vyjádření míry preference studia hudební teorie u obou skupin: SE: 13% - SK: 11%. V kontrolní skupině preferovali žáci o 2% méně studium hudební teorie než v experimentální skupině.

j. * Preference nácvičení písni

SE: 8%, 36%, 11%, 50%, 9%. SK: 75%, 64%, 100%, 86%, 63%. Komparace průměru procentuálního vyjádření míry preference nácvičení písni u obou skupin:

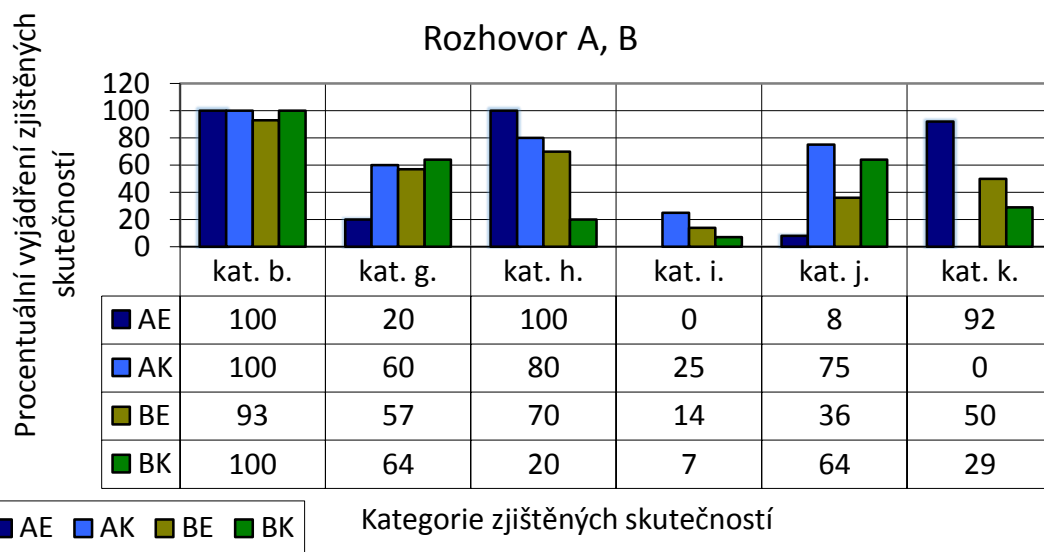
SE: 23% - SK: 78%. Žáci z kontrolní skupiny preferovali o 55% více nácvičení písni, než žáci z experimentální skupiny.

k. * Stejná míra oblíbenosti studia hudební teorie i nácvičení písni

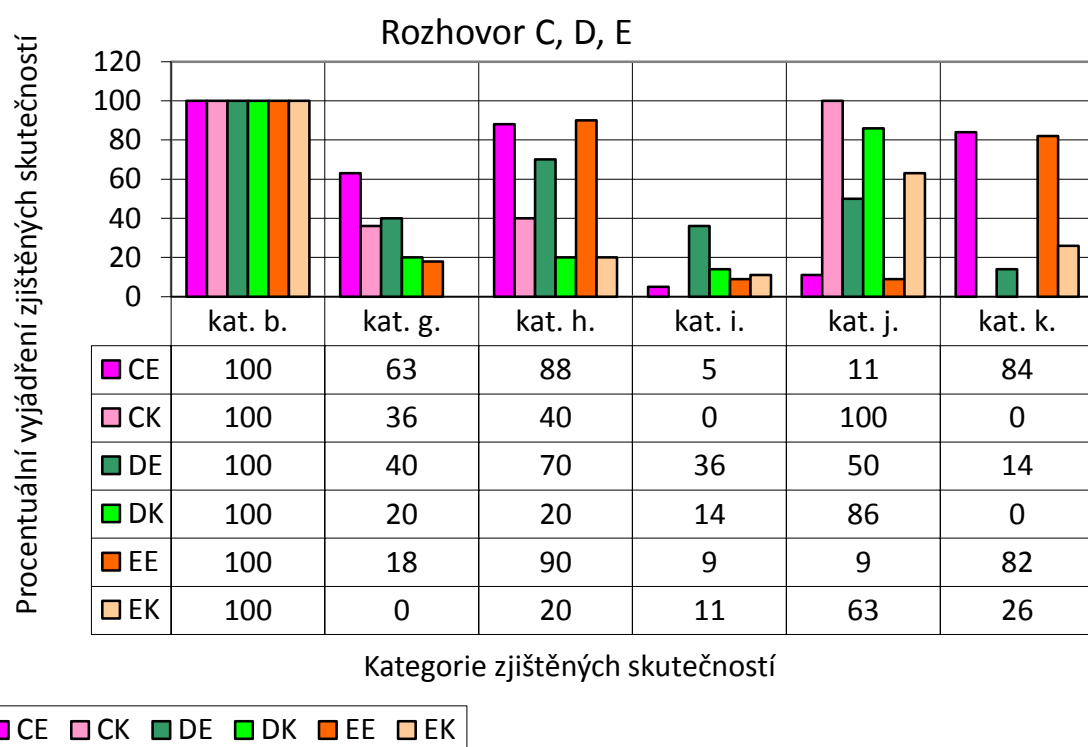
Žáci měli k dispozici třetí možnost, aby se mohli vyjádřit v případě, že obě předchozí kategorie mají ve stejné oblíbenosti a nechtějí jednu nebo druhou preferovat. SE: 92%, 50%, 84%, 14%, 82%. SK: 0%, 29%, 0%, 0%, 26%. Komparace průměru procentuálního vyjádření stejné míry oblíbenosti studia hudební teorie i nácvičení písni u obou skupin:

SE: 64% - SK: 11%. V kontrolní skupině byla stejná míra oblíbenosti studia hudební teorie i nácvičení písni o 53% nižší než v experimentální skupině. Z hodnocení kategorií i., j., k. můžeme usuzovat, že žáci z experimentální skupiny v 64% přijímali výuku hudební teorie, v porovnání s nácvičením písni, jako stejně zábavnou a zajímavou. Výsledek je o 53% vyšší, než v kontrolní skupině s běžnou výukou hudební teorie.

Graf č. 6



Graf č. 7



2) Ve druhé části jsme určili pouze dvě kategorie.

a) Důvod, proč žáky konkrétní hra bavila.

b) Preference vyučovací hodiny HV s hudebně didaktickou hrou oproti běžné vyučovací hodině. (Přepis rozhovorů – viz příloha č. 12)

Ad a)

Hra Na noty

Hru jsme zařadili pouze do skupiny A. Žáci odpovídali: „Protože se můžeme naučit linky a všechno můžeme dělat rychle.“ Odpovědi rozumíme tak, že se žáci hrou naučili názvy not.

Hra Na odchodnou

Z odpovědí usuzujeme, že žáky na hře zajímá rychlost a pohotovost, která je shodná ve všech podskupinách.

Hra Na obchod

Tato hra žáky bavila, protože:

A: dostávali razítka, jedničky, hádali

B: mohli získat jedničku, procvičit si noty

C: procvičili si hodně věcí, dostávali jedničky, naučili se stupnice a byla to zábava, naučili se mollové stupnice, stupnice pak uměli zahrát i na klavír

D: dostávali jedničky, lépe se učili a procvičovali křížky, béčka, něco se naučili, mohli dělat sami nákupčí, dělali něco, co je bavilo

E: opakovali si, jak se stupnice jmenují, mohli dostat jedničky

V této hře žáci chápali hru jako zábavný nástroj k procvičení učiva a k dosažení výborného hodnocení v klasifikaci.

Hra Kartičky

Tato hra žáky bavila, protože:

B: si hodně procvičili noty, dostávali jedničku, když měli všechno dobře

C: procvičili si stupnice

D: museli poskládat kartičky tak, jak k sobě patří

E: při skládání dělali různé obrazce

Žáci opět vnímali hru jako zábavný nástroj k procvičení učiva. Zmínili možnost uplatnění fantazie při skládání různých obrazců.

Hra Na hudební matematiku

Tato hra žáky bavila, protože:

C: se při hře učili i normální matematiku, sčítání, odčítání, násobení, dělení, nejraději vyplňovali Hady

D: počítali notové příklady

E: museli přemýšlet; početní operace byly jednoduché

Hudební matematiku si vybíralo menší množství žáků (C-16, D-4, E-5). Mají rádi přemýšlení a matematiku.

V podskupině B z rozhovoru vyplynulo, že některé děti si hráli hry s hudební tematikou i doma s rodiči.

Ad b)

V podskupině A, D, a E preferovalo 100% žáků vyučovací hodinu s hrou. Komentář dívky z A: „Já ty hry, protože kdybysem se jenom učila, tak bysem se nudila.“

V podskupině B preferovalo vyučovací hodinu s hrou 86% žáků a v C 89%. Pouze čtyři žáci ze sedmdesáti by dali přednost vyučovací hodině bez her.

3) Ve třetí části vyhodnocení rozhovorů jsme stanovili tuto kategorii k hodnocení zjištěných skutečností:

Množství informací, které si žáci uměli přečíst na kvartkvintovém kruhu.

Takto odpovídali žáci z jednotlivých podskupin:

C: všechno, durové stupnice, mollové stupnice, když přetočíme kruh, křížky, béčka

D: kolik má stupnice křížků a béček, a moll

E: všechno

Žáci pomůcce dobře rozuměli, uměli ji správně používat ve všech podskupinách.

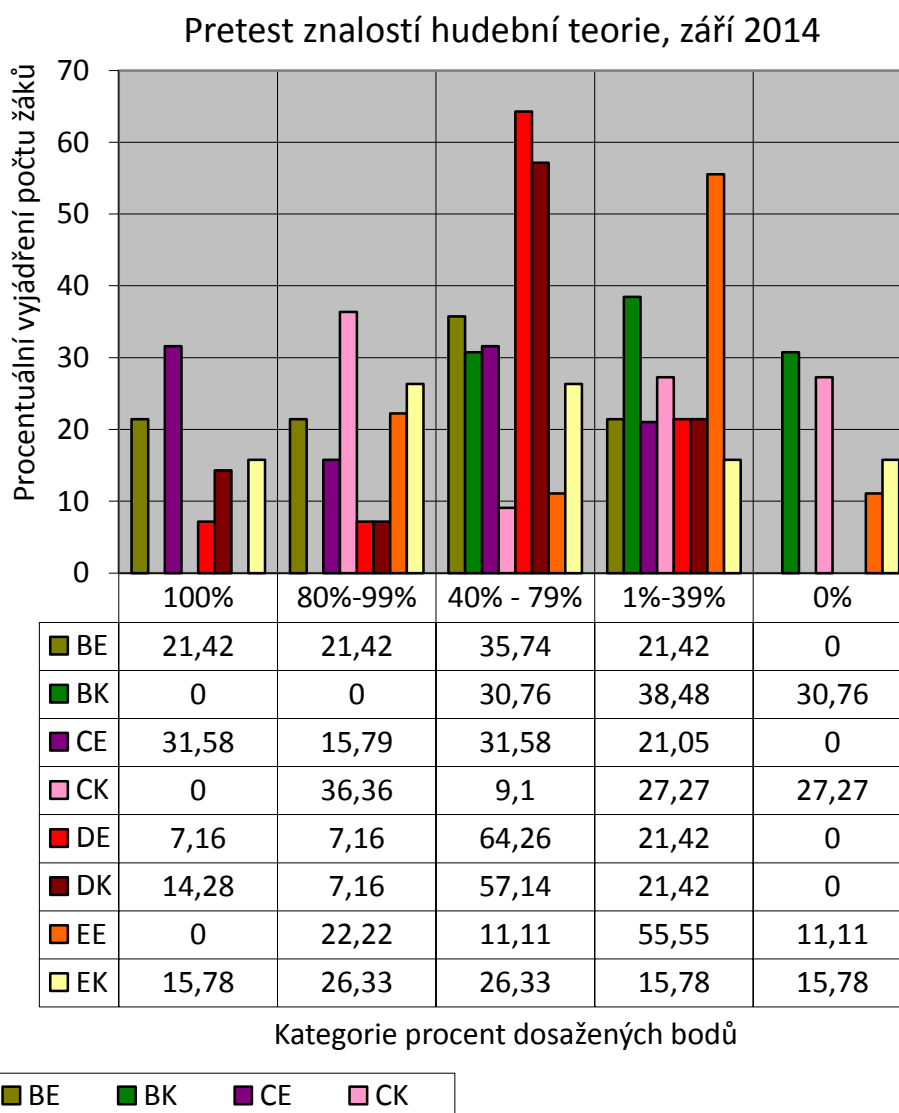
V rozhovoru měli větší problém s formulací odpovědí. Hlavně v podskupině E. Dále z rozhovoru vyplynulo, že více, než polovina žáků by zvládla určit předznamenaní durových stupnic bez použití kvartkvintového kruhu.

5.2.3 Testování osvojení učiva – vyhodnocení

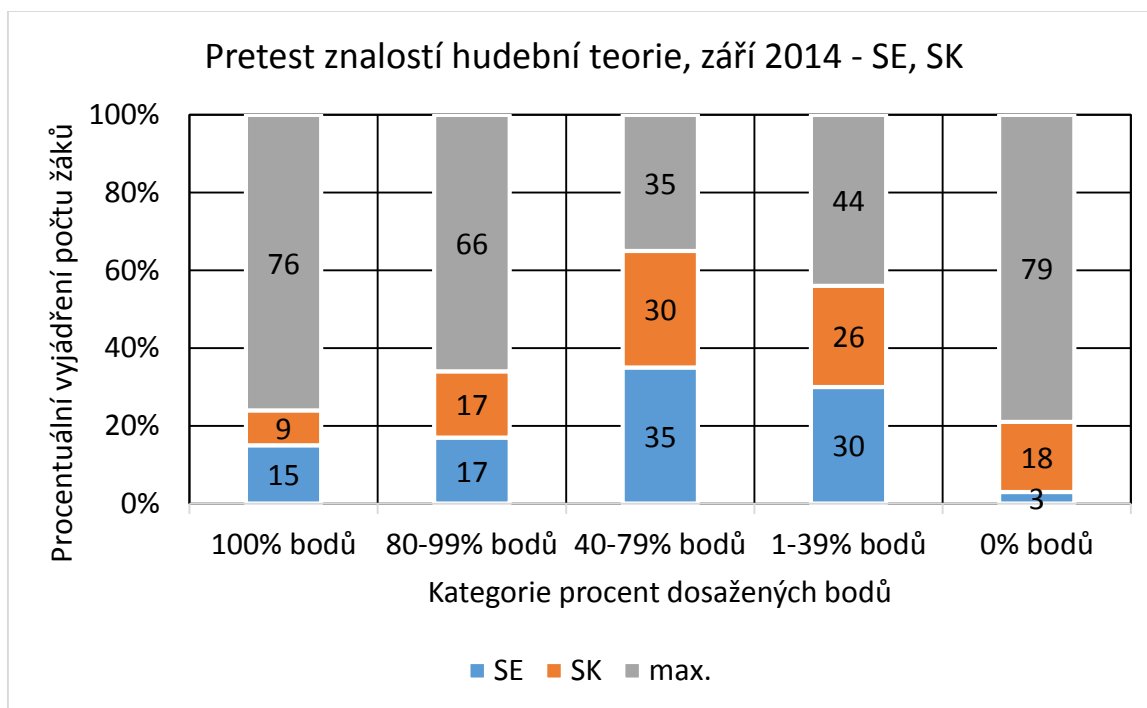
Úvodní pretest, který jsme nechali žáky psát bez jakéhokoliv opakování učiva, hned v prvních dnech školního roku. Objektivně ukázal, co zůstalo v paměti žáků po dvou měsících letních prázdnin. Prostředí pro psaní testů bylo přirozené, atmosféra přátelská.

Testy nebyly limitovány časem. Jakmile žák dopsal a již nevěděl, co psát dál, test odevzdal. Při bodovém hodnocení testů jsme za správnou odpověď neuznali u podskupin B název noty, pokud byl bez číselného indexu. Podíváme-li se na graf č. 9, můžeme konstatovat v kategoriích bodového hodnocení 40 – 99 % bodů, téměř vyrovnaný stav u obou skupin SE i SK. Pouze u 100% počtu bodů je úspěšnější experimentální skupina. Nulové bodové hodnocení je o 15% vyšší u kontrolní skupiny. Graf č. 8 nabízí detailnější zobrazení výsledků všech podskupin. Graf č. 9 znázorňuje již průměrné výsledky celých skupin SE (experimentální) a SK (kontrolní).

Graf č. 8



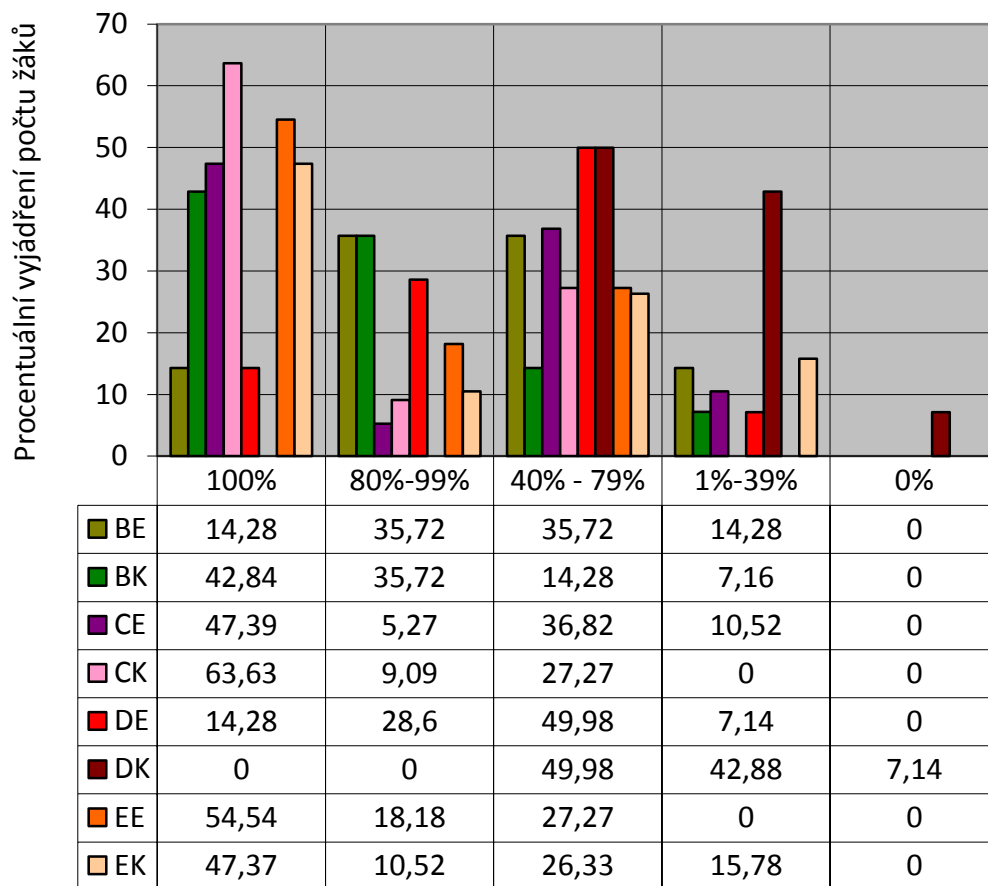
Graf č. 9



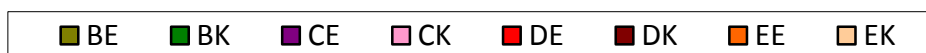
Po deseti hodinách experimentální výuky v SE a běžné výuky v SK, jsme znovu zadali žákům vypracovat námi sestavený didaktický test. Do grafů č. 10 a 11 jsme zanesli pouze výsledky žáků z podskupin B, C, D a E. V podskupině A jsme testovali znalost učiva ústním testem, který byl vyhodnocen v grafu č. 12. V podskupinách B a C bylo 100% bodové hodnocení výrazně lepší u BK a CK. Podskupina DK nedosáhla 100% ani u jednoho žáka. Nízké hodnoty v těžší kategorii registrujeme i u BE a CE. Z kontrolní skupiny byli žáci z podskupiny DK celkově nejslabší. Naopak nejvyšší úroveň znalostí měli žáci z podskupiny CK. Z experimentální skupiny měli nejvyšší úroveň znalostí žáci z podskupiny EE, nejnižší z podskupiny BE. Ke komparaci průměru obou skupin v jednotlivých kategoriích procent dosažených bodů, jsme hodnoty zaznamenali do grafu č. 11. Vyplývá z něj, že průměrná úroveň dosažených znalostí hudební teorie je u obou skupin velmi podobná. Nelze tvrdit, že by mezi skupinami byly výrazné rozdíly. V hodnocení výsledků žáků podskupin A je rozdíl 14%, kdy žáci z AE získali 56% a žáci z AK 42%.

Graf č. 10

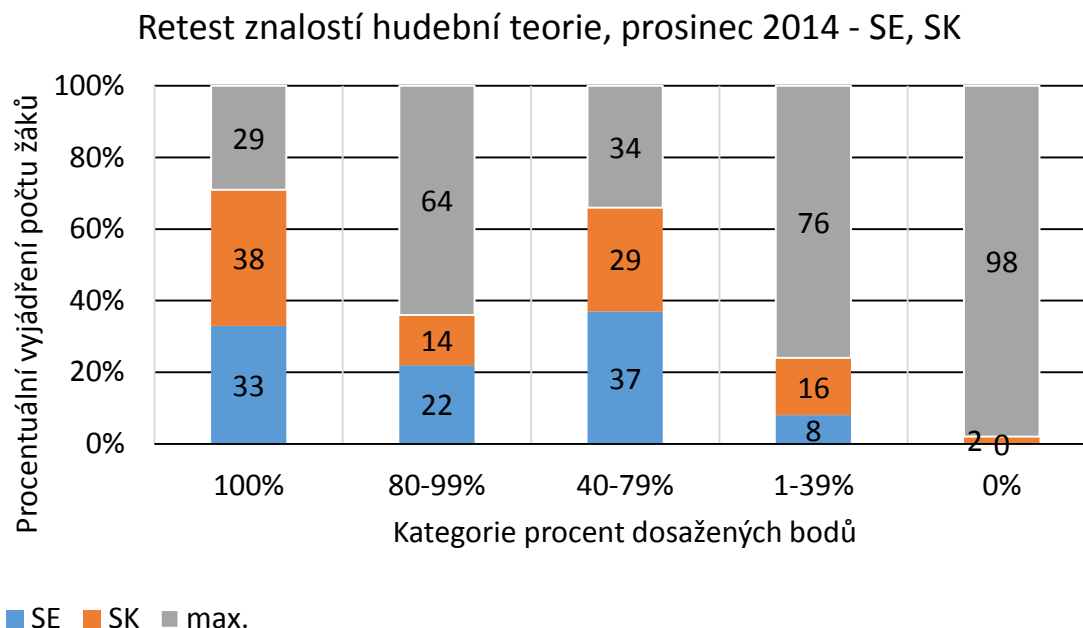
Retest znalostí hudební teorie, prosinec 2014



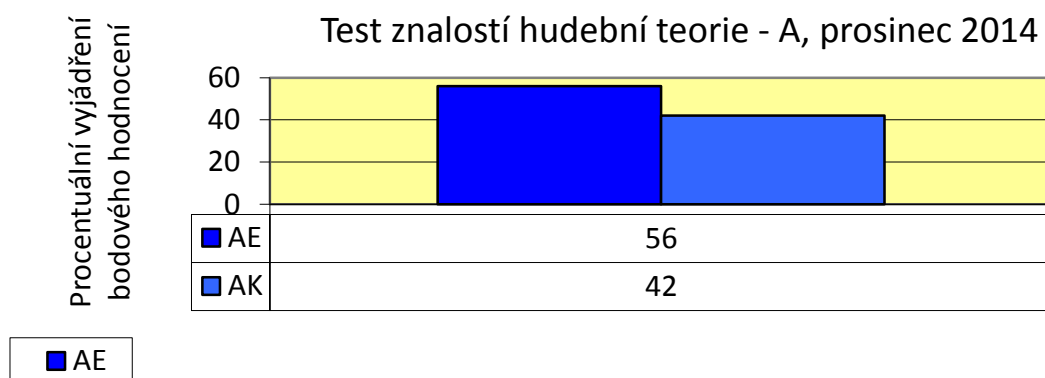
Kategorie procent dosažených bodů



Graf č. 11



Graf č. 12



Stále máme na paměti, že jsme jako nezávisle proměnnou chápali působení experimentálního vyučování v trvání deseti vyučovacích hodin v každé podskupině, tedy v deseti vstupech do vyučovacích jednotek. U obou skupin nelze vytvářet soudy pouze z jednoho didaktického testu, bez přihlédnutí k intervenující proměnné – k soustředění žáků, jejich momentální náladě, únavě, zdravotního stavu a také denní doby, kdy byl test psán.

5.3 Verifikace hypotéz a závěry z výzkumu

Předmětem našeho výzkumu byl žák a jeho zapojení v didaktické hře, kterou jsme začlenili do vyučovací hodiny HV. Pracovali jsme s velmi malým specifickým vzorkem žáků. Jsme si proto vědomi toho, že naše závěry nemusí být ve všech směrech obecně platné.

Výzkum sledoval dílčí cíle. K jejich naplnění se můžeme vyjádřit díky kvalitativní a kvantitativní analýze skutečností, které jsme získali metodou pozorování i při skupinovém rozhovoru s žáky. Dílčí cíle výzkumu:

1) Pozorovat vliv didaktické hry na aktivizaci žáka

Jednoznačně můžeme říci, že při výuce hudební výchovy hry žáky aktivizovaly k činnosti. Potvrzuje nám to téměř stoprocentní soustředění na činnost, které jsme pozorovali u všech pěti her. Z rozhovorů s dětmi jsme dospěli k závěru, že i když si žák hraje, ví, že se nejedná o bezúčelnou činnost. Žáci si uvědomovali, záměr hrové činnosti, věděli, že zábavnou formou procvičovali učivo. Ocenili, že hry mají jasná pravidla, která v sobě zahrnují i způsob hodnocení. Sami tak mohli prostřednictvím hodnocení při hře *Na obchod* posuzovat vlastní úspěšnost, případné zlepšení a tím i posun do nové role – nákupčího. Můžeme hovořit o jakémusi kariérním růstu, jak ho známe ze světa dospělých.

2) Sledovat ochotu žáka zapojit se aktivně do hudebně výchovného procesu

Aktivním pomáháním žáků při přípravě pomůcek a také tím, že své pomůcky ke hře měli téměř všichni stále při sobě, byl tento dílčí cíl naplněn. Je to zřejmé z grafů pozorování u posuzovaných kategorií VI. a VIII., kde najdeme téměř stoprocentní hodnoty. Žáci často sami připomínali, že by chtěli některou z her hrát. Hry přetrvaly ve výuce HV i po skončení experimentálního vyučování.

3) Pozorovat prožitek žáka v průběhu hry

Samotné manipulování s pomůckami, volný pohyb po třídě, činnosti realizované ve dvojicích nebo skupinách, to vše umožňovalo příjemný prožitek žáků. Pozorovali jsme radost, úsměvy, soustředění, napětí, natěšení na hru, kooperaci, zodpovědnost, klid. Ve III. kategorii pozorování, vztahující se k naplňování tohoto cíle, je z grafů jednotlivých her dobře patrná míra chuti do hry a radosti z činnosti u žáků z jednotlivých podskupin. Průměr celé této kategorie jsme vyhodnotili na 90%. Při rozhovoru žáci vysvětlovali, proč je hry bavily. Procvičili si hodně věcí, naučili se učební látku, byla to zábava, dostávali jedničky. Pouze

čtyři žáci ze sedmdesáti by dali přednost vyučovací hodině bez her.

4) Provést komparaci přijímání stejného typu hry žáky v různých ročnících prvního stupně základní školy

Z pozorování i rozhovorů vyplynulo, že každá z pěti her je svým způsobem specifická.

Hru *Na noty* jsme použili pouze u žáků v prvním ročníku, protože je přechodem mezi orientací a manipulací v prostoru a orientací v rovině. V této věkové kategorii splnila svůj účel. Žáci ji přijali, díky ní si fixovali názvy not a jejich polohu v notové osnově.

Hru *Na odchodnou* si oblíbili žáci ve všech ročnících. Užívali si při ní rychlost a pohotovost odpovědi. Přijali ji jako krátký rituál ukončení vyučovací hodiny.

Hru *Na obchod* jsme mohli použít také ve všech ročnících. Byla oblíbená, protože měla jasné stanovený hodnotící systém a několik propriet. Žáci ji přijímali s chutí si hrát, uznávali ji jako zábavný nástroj k procvičování učiva.

Hra *Kartičky* nebyla zařazena pouze do 1. ročníku z důvodu návaznosti hudební výchovy na výuku čtení v 1. ročníku. Žáci se učili číst genetickou metodou, a v době experimentálního vyučování ještě nepoužívali malá písmena abecedy. Ve zbývajících ročnících tuto hru žáci přijali stejně. Bavila je, protože si procvičili učivo a mohli vytvářet na ploše koberce různé obrazce.

Hra *Na hudební matematiku* byla určena pouze pro 3., 4. a 5. ročník, protože se při ní operuje s předznamenáním stupnic. Vybíralo si ji menší množství žáků, jako důvod uváděli, že je baví matematika a přemýšlení. Ve 3. a 5. ročníku se jednalo přibližně o jednu polovinu žáků, ve 4. ročníku o necelou třetinu.

Hlavním úkolem našeho výzkumu bylo ověřit, zda námi představené vlastní didaktické hry mají pro hudebně výchovnou práci smysl. K pracovním hypotézám, které jsme si zvolili, můžeme konstatovat toto:

1. Výuka hudební teorie formou didaktické hry je pro žáky zajímavá a baví je více, než běžná výuka.

Tuto hypotézu potvrdily výsledky pozorování i rozhovoru. Podstatný je fakt, že žáci sami vnímali naše hry jako prostředek učení, dodržovali pravidla her a byli aktivní po celou dobu hrové činnosti. Také komparací rozhovorů experimentální a kontrolní skupiny můžeme první hypotézu potvrdit. Kladli jsme důraz na to, jak rádi se žáci učí hudební teorii. Někteří mohou učení se teorie preferovat, jiní mohou preferovat nácvik písní, tedy pěvecké činnosti.

Ideální stav je pro nás takový, když žáci staví obě tyto varianty do stejné roviny. V experimentální skupině takovou možnost potvrdilo v rozhovoru 64% žáků. Naproti tomu v kontrolní skupině pouze 11% žáků.

2. Při výuce hudební teorie formou didaktické hry dochází k rychlejšímu zapamatování učiva, a to i v širším kontextu, než je tomu při běžné výuce.

Zaměříme se nejdříve na první část hypotézy, tj. že dochází k rychlejšímu zapamatování učiva. Díky didaktickým testům, kterými jsme zjišťovali úroveň hudebních znalostí, musíme konstatovat, že jsme k takovému závěru nedospěli. Výsledky testů prokázaly, že úroveň dosažených znalostí hudební teorie je u experimentální i kontrolní skupiny velmi podobná. Také domácí příprava měla na výsledcích testů svůj podíl. V experimentální skupině se doma připravovalo na výuku 40% žáků a v kontrolní 36%. Nelze tvrdit, že by mezi skupinami byly výrazné rozdíly a tudíž tuto část hypotézy nemůžeme potvrdit, ale ani vyvrátit. Kdybychom chtěli dospět k objektivnímu tvrzení, bylo by zapotřebí provádět výzkum po delší dobu, s početnějším vzorkem dětské populace a testovat opakovaně několikrát. Podíváme-li se na druhou část hypotézy, tj. že dochází k zapamatování učiva v širším kontextu, lze se domnívat, že tomu tak bylo ve 3., 4. a 5. ročníku. Žáci při hrách manipulovali s pomůckou „Kvartkvintový kruh“ a začali ji využívat ve větší míře. Zajímali se, co je dál, proč se může vnitřní kruh přetáčet a samostatně dospěli až k určení předznamení mollových stupnic. Viděli názorně souvislosti mezi stupnicemi. Tím, že při hrách opravovali sami své chyby i chyby spolužáků, radili si, organizovali si skupinovou práci, dostalo jejich zapamatování učiva další, sociální rozměr a tedy i širší kontext. Druhou hypotézu necháváme zčásti otevřenou.

3. Obliba hudebně didaktických her se liší v jednotlivých ročnících 1. stupně ZŠ.

Tuto hypotézu díky pozorování a rozhovoru nepotvrzujeme. Námi nabízené hry byly oblíbeny ve všech ročnících 1. stupně ve stejné míře. Dokládá nám to čtvrtý dílčí cíl, ve kterém jsme komparovali oblibu her v jednotlivých ročnících.

4. Žáci v didaktické hře uplatňují svou fantazii a tvořivost.

Podle pozorování, které jsme u jednotlivých her vyjádřili v tabulkách a grafech, lze spatřit určité rozdíly uplatnění dětské fantazie i tvořivosti. Hra *Na odchodnou* neposkytovala pro fantazii a tvořivost žádný prostor, hra *Na obchod* nabídla pouze malou míru 5%. Ve hře *Na noty* uplatnili žáci z 33% hudební tvořivost, která byla právě na počátku svého rozvoje. V dalších hodinách na ni mohli smysluplně navazovat. Uplatnění výtvarné tvořivosti

a fantazie se z 50% prokázalo ve hře *Kartičky*. Ve hře *Na hudební matematiku* ve větší míře uplatnili matematické myšlení, ale při vymýšlení vlastních úloh také v 33% fantazii a tvořivost. Pokud bychom chtěli zobecnit, můžeme říci, že žáci v didaktické hře uplatnili svou fantazii a tvořivost, avšak pouze do té míry, jakou jim hra poskytovala. Nemůžeme tvrdit, že by prostor pro fantazii a tvořivost nevyužili.

6 Závěry pro hudebně výchovnou praxi

Již v úvodu naší práce jsme se zmínili o tom, že hru a prožitky z ní si děti v sobě uchovávají dlouho, mnohdy i po celý život. Odpověď jedné žákyně třetího ročníku na otázku: „Proč vás baví hra na obchod?“, byla naprosto srozumitelná: „Mně to strašně baví a až budu dospělá, tak to budu vědět.“ Snažili jsme se výzkumem doložit, že hudebně didaktická hra žáky zajímá, baví, že v ní realizují vlastní nápady, přemýšlejí a berou teoretické učivo hudební nauky jako samozřejmost, která k hudbě patří. Žáci nemusí mít strach, že něčemu nerozumí, protože hra vytváří pozitivní prostředí. Svoje chyby a omyly si každý dokáže vyhledat sám nebo za pomoci spolužáků, a opravit. Každý na sobě může pozorovat postupné rozšiřování míry znalostí. Zároveň teoretické znalosti pak prakticky uplatnit při nástrojové hře nebo zpěvu. Náš výzkum splnil svůj hlavní úkol a ověřil, i když pouze na malém vzorku dětské populace, že hudebně didaktické hry mají pro výuku hudební teorie svůj opodstatněný význam. Hudebně didaktické hry pozitivně ovlivnily postoje žáků k výuce hudební teorie. Součástí příloh naší práce jsou, mimo jiné, i přepisy rozhovorů se žáky, fotografie z experimentální výuky i vybrané práce žáků. Vzhledem k tomu, že obsah učiva v jednotlivých hrách lze snadno obměnit či doplnit, můžeme je doporučit i pro výuku hudební výchovy v běžných třídách 1. stupně ZŠ.

7 Seznam použitých informačních zdrojů

- DRÁBEK, V., *Stručný průvodce hudební psychologií*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2004, 62 s. ISBN 80-7290-161-3.
- DRÁPELA, V. J., *Přehled teorií osobností*. 5. vyd., Praha: Portál, 2008, 175 s. ISBN 978-80-7367-505-9. angl. or. Review of personality theories.
- HEJNÝ, M., JIROTKOVÁ, D., BOMEROVÁ, E. *Matematika: učebnice pro 4. ročník základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2010, 112 s. ISBN 978-80-7238-940-7.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. vyd., přepracované a rozšířené. Praha: Portál, 2009, 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. 2. přepracované vydání. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2009, 101 s. ISBN 978-80-7290-396-2.
- HERDEN, J., JENČKOVÁ, E., KOLÁŘ, J. *Hudba pro děti: vysokoškolská učebnice: studium učitelství pro 1. stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, 194 s., [8] s. obr. příloh. ISBN 80-706-6522-X.
- HOLAS, M. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. 2. vyd. Praha: AMU, 2013, 168 s. ISBN 978-80-7331-262-6.
- HONOVÁ, J. *Učíme se noty in KAFOMET pro I. a II. stupeň*. 1. vyd. Stařeč: INFRA, s.r.o. 2005, 20. aktualizace, HV-033.9. ISBN 80-902814-0-0.
- HONOVÁ, J. *Učíme se noty II in KAFOMET pro I. a II. stupeň*. 1. vyd. Stařeč: INFRA, s.r.o. 2005, 21. aktualizace, HV-034.12. ISBN 80-902814-0-0.
- HURNÍK, I., EBEN, P. *Česká Orffova škola. I: začátky*. 2. vyd. Praha: Supraphon, 1982, 99 s.
- HURNÍK, I., EBEN, P. *Česká Orffova škola. III: dur – moll*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1972, 107 s.
- CHARALAMBIDIS, A. RVHV a jak dál? *Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. 2007, roč. 15, č. 3, s. 39-40. ISSN 1210-3683.
- JENČKOVÁ, E. *Hudba a pohyb ve škole*. 1. vyd. Hradec Králové: Orlice, 2002, 320 s. Tandem (Orlice). ISBN 80-903-1157-1.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 224. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KOPECKÝ, J. a kolektiv. *Výbrané spisy Jana Amose Komenského: svazek II*. 1. vyd. Praha: SPN, 1960, 489 s.

- KOPŘIVOVÁ, J. Rytmické hry s předměty všedního dne - 1. část. *Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. 2013, roč. 21, č. 4, s. 70-71. ISSN 1210-3683.
- KOPŘIVOVÁ, J. Rytmické hry s předměty všedního dne - 2. část. *Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. 2014, roč. 22, č. 1, s. 15-17. ISSN 1210-3683.
- KOUTSKÝ, J. *Hudba kamarád*. 2., upr. vyd. Ilustrace Ivan Antoš. Jinočany: H H, 1992, 33 l. ISBN 80-854-6786-0.
- KOUTSKÝ, J. *Hudba kamarád*. Vyd. 1. Ilustrace Ivan Antoš. Jinočany: H H, 1992, 33 l. ISBN 80-85467-87-9.
- KULHÁNKOVÁ, E. *Hudebně pohybová výchova: metodická příručka pro hudební výchovu ve škole*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2010, 135 s. ISBN 978-80-7367-730-5.
- MATĚJČEK Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: SPN, 1992, 223 s. Knižnice psychologické literatury, ISBN 80-042-5236-2.
- MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 220 s. ISBN 978-80-7367-587-5.
- MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978, 353 s.
- PATOČKA, J. a kolektiv. *Výbrané spisy Jana Amose Komenského: svazek I*. 1. vyd. Praha: SPN, 1958, 451 s.
- PECHÁČEK, S., VÁŇOVÁ, H. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2001, 282 s. ISBN 80-246-0365-9.
- POSPÍŠILOVÁ, V., VOZAR, M. *Pojďme si hrát: Pracovní sešit pro PHV*. Praha: Talacko editions, 2008, 96 s.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I*. 2. vyd. Praha: SPN, 1967, 450 s.
- SEDLÁK, F. *Naučíme zpívat všechny děti*. 1.vyd. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1966, 163 s.
- SEDLÁK, F., KOLÁŘ, J., HERDEN, J. *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*. 1.vyd. Praha: SPN, 1977, 284 s.
- SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. 1.vyd. Praha: SPN, 1990, 320 s. ISBN 80-04-

20587-9.

SPILKOVÁ, V. a kolektiv. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 312 s. ISBN 80-7178-942-9.

ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A. *Lidové písničky a hry s nimi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 146 s. Nápady, hry, tvořivost. ISBN 80-717-8323-4.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2011, 246 s. ISBN 978-80-7367-928-6.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., BINAROVÁ, I., HOLÁSKOVÁ, K., PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I., PUGNEROVÁ, M. *Přehled vývojové psychologie*. Vyd.2. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008, 176 s. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠÍPKOVÁ, H., VOZAR, M. *Hudební nauka pro ZUŠ: Pracovní sešit 1. ročník*. Praha: Talacko editions, 2005, 72 s.

TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 148 s. ISBN 80-717-8916-X.

UHLÍŘOVÁ, J. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. 1.vyd. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2003, 59 s. ISBN 80-7290-107-9.

VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1989, 200 s.

VÁŇOVÁ, H. *Průvodce učitele hudební výchovy tvořivou intonací*. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2004, 79 s.

VÁŇOVÁ, H. Ladislav Daniel a školy s RVHV *Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. 2007, roč. 15, č. 2, s. 48-49. ISSN 1210-3683.

VOZAR, M. *Hudební nauka pro ZUŠ: Pracovní sešit 2. ročník*. Praha: Talacko editions, 2005, 68 s.

VOZAR, M. *Hudební nauka pro ZUŠ: Pracovní sešit 3. ročník*. Praha: Talacko editions, 2005, 64 s.

VOZAR, M. *Hudební nauka pro ZUŠ: Pracovní sešit 4. ročník*. Praha: Talacko editions, 2005, 64 s.

VOZAR, M. *Hudební nauka pro ZUŠ: Pracovní sešit 5. ročník*. Praha: Talacko editions, 2006, 72 s.

Internetové zdroje:

ABZ. cz: slovník cizích slov [online]

Dostupné na WWW: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>>.

Hudební nauka [online]. Praha: NIDV, 2013.

Dostupné na WWW: <<http://www.nidv.cz/cs/download/pzus/materialy/Hudebni-nauka.pdf>>.

Hudební výchova [online]. Praha: 2013.

Dostupné na WWW: <http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/17383/hudebni_vychova.pdf>.

Hudebka 2014/15 [online]. Praha: Martin Vozar, 2014.

Dostupné na WWW: <<http://www.hudebnivychova.cz/>>.

Jitka Kopřivová mezzosopran [online].[cit. 2007-02-27].

Dostupné na WWW: <www.JitkaKoprivova.eu>.

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání [online]. Praha: MŠMT ČR, 2013. [cit. 2015-02-28].

Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/file/31244/>>

Školní vzdělávací program - Harmonie [online]. Kolín: ZŠ Kolín III: 2014.

Dostupné na WWW: <<http://www.4zskolin.cz/zakladni-skola/dokumenty/SVP-4ZS-V8.pdf>>.

Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013 [online]. Praha: MŠMT ČR, 2013.

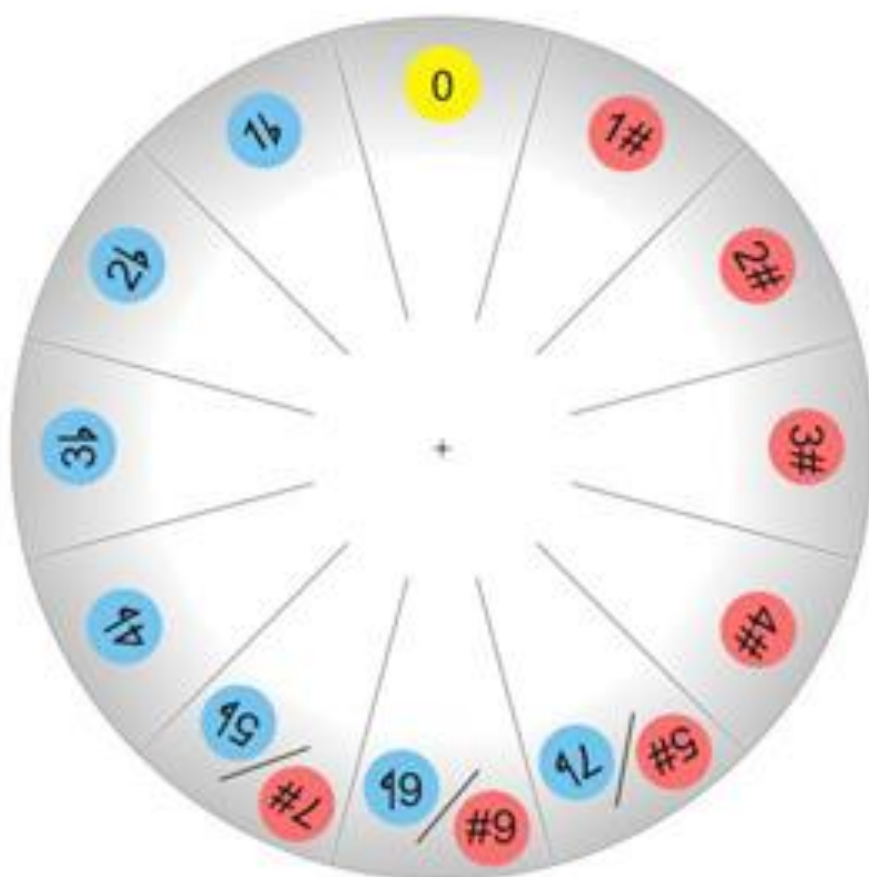
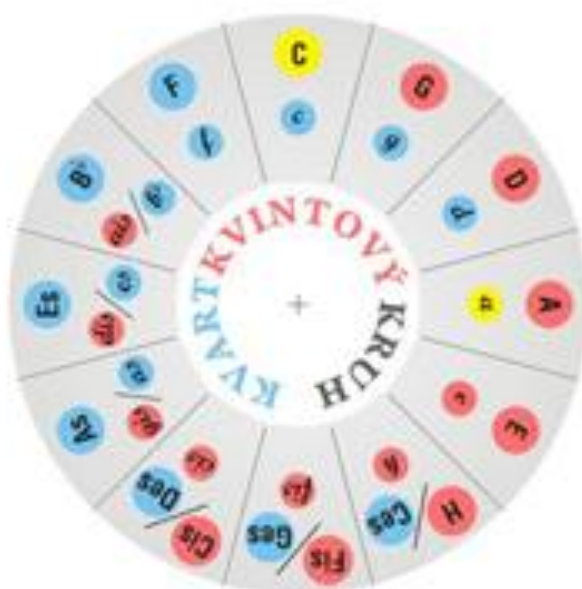
Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>

8 Seznam příloh

č. 1	Pomůcka <i>Kvartkvintový kruh</i>	1
č. 2	Přepis zaznamenaných rozhovorů SE i SK	2
č. 3	Didaktické pretesty osvojených znalostí	9
č. 4	Didaktické retesty osvojených znalostí.....	11
č. 5	Přepis nahrávky didaktického testu osvojených znalostí u AE, AK.....	15
č. 6	Tabulky záznamu pozorovaných jevů.....	17
č. 7	Hra <i>Na noty</i> (fotografie)	24
č. 8	Hra <i>Na odchodnou</i> (fotografie).....	26
č. 9	Hra <i>Na obchod</i> (fotografie)	27
č. 10	Hra <i>Kartičky</i> (fotografie)	30
č. 11	Hra <i>Na hudební matematiku</i> (příklady vlastních úloh žáků)	34
č. 12	Přepis zaznamenaného rozhovoru o hudebně didaktických hrách	37

Příloha č. 1

Pomůcka Kvartkvintový kruh



Příloha a č. 2

Přepis zaznamenaných rozhovorů SE i SK.

Přepsali jsme pouze otázky podstatné pro výzkum. Každému rozhovoru předcházelo přivítání a vysvětlení proč budeme rozhovor dělat. Po rozhovoru následovalo poděkování žákům i učitelkám a rozloučení.

1) 1. ročník ZŠ (AE) a PHV (AK)

1. otázka: *Co jste se od začátku školního roku naučili?*

AE: naučili jsme se, když chodíme; naučili jsme se obchod; naučili jsme se noty; naučili jsme se noty na linkách; naučili jsme se noty v mezerách; my jsme se učili, jak byl obchod a museli jsme hádat; naučili jsme se obchod; naučili jsme se linky; naučili jsme se... jak se to jmenuje? ...jo, jak jsme stáli na linkách; jsme se naučili v mezerách; naučili jsme se taky v mezerách; naučili jsme se nějaký písničky; naučili jsme se pomocný linky;

AK: notu dé; notu é; já nevím jakou notu; notu cé; houslovej klíč; basovej klíč; gé; notu celou; notu čtvrt'ovou; půlovou; notu osminovou; notu celou; ef;

2. otázka: *Umíte noty? Kterou z nich si pamatujete nejlépe a proč?*

AE: hm, é jedna, gé dva; é jedna; cé jedna; é jedna, protože začínám na E; á jedna, é jedna plotoze začínám na E; ef jedna; gé dva, protože ji mám ve svém jméně; é jedna, plotože je na plvní lince; cé jedna; ef dva; dé dva, protože já si to pamatuju v tý básničce o těch notách; é jedna, protože ho mám ve svém jméně;

AK: anoooo; cé; dé; é; cé; cé; cé, protože je úplně první a je jako Cecilka; (é) nevím; dé, protože jsme se o ní učili moc;

3. otázka: *Která nota vás nejvíc trápí, protože si ji nemůžete zapamatovat?*

AE: úplně ta nahoře na té střeše (4x); úplně ta dole; pomocná linka; žádná;

AK: (učitelka otázku nepoložila)

4. otázka: *Jak jste se noty učili?*

AE: od začátku školního roku, pomohli jste nás je naučit; že jste nám je říkali prvně, že jsme je museli hádat; táta mi trochu pomohl; že jste nám dělala na to básničky; já se to naučil z básničky; já se to taky naučila z básničky;

AK: postupně; a že si je furt opakujeme; taky si je píšáme;

AE: my zpíváme někdy to lviče; já se je neučím, protože je umím; my jsme ztratily oba dva papírky, tak se to nemůžeme učit; já už jsem se je naučil, tak už to neříkám; podle prstů; já když jedu do školy, tak si potichu z paměti broukám toho lvička; já každý den zpívám ty obě písničky; já zpívám u těch not;

6. otázka: *Jak rádi se učíte noty? Řekněte číslo od jedničky do desítky. Jednička znamená nejméně, desítka nejvíce.*

AK: 1; 14; 10; 9; 15; 8; 6; 8; 9; 5; 10; 3;

Písničky i noty se učíte stejně rádi.

AK: písničky (9x); noty (3x);

1. otázka: *Co jste se od začátku školního roku naučili?*

BE: noty; hrát na flétnu; zpívat písničky různý; pomlky; zpívat koledy; noty půlové; čtvrt'ové; osminové; celé; třeba i houslový klíč; do kolika počítáme; třeba jak jsme hráli na obchod; hráli jsme různý hry a taky jsme se třeba naučili něco dělat v pracovním listě; v pracovním sešitě; křížky a háčky jsme se naučili; béčka a ještě jsme se učili;

BK: noty; spoustu nových věcí, které jsme dřív nevěděli; křížky a béčka; řadu křížků; přírodu; druhy not, třeba půlové, čtvrt'ové; koledy;

BE: ano; ne (Viktor); ais; geis; fis; cis; ces; his; es; hes;

3

3. otázka: *Která nota vás nejvíc trápí, protože si ji nemůžete zapamatovat?*

BE: (Viktor) všechny; as; des; ais; be; es; (Viktor potřetí opakuje, že všechny); es;

BK: á; ais; eis; já nevím; eis; žádnou, žádná se mi neplete; fis, protože je těžká najít v notový osnově;

4. otázka: *Jak jste se noty učili?*

BE: doma; taky doma; tady ve škole, když jsme hráli na ten obchod, tak jsme taky procvičovali ty noty; nebo v pracovním sešitě; nebo když jsme dělali hady;

BK: dobře; hodně; postupně; na nauce a na klavíru; doma jsem je trénovala a na nauce jsem se je naučila; my je trénujeme s babičkou a někdy s učitelem;

5. otázka: *Učíte se taky hodně doma?*

BE: já málo; docela jo; ne; ne; hodně; někdy; trochu; vůbec; taky trochu; vůbec; někdy jo, v pokoji; vůbec;

BK: jo; vůbec ne; jo; ne; jo; ne; ano, hodněkrát; hodněkrát ano; ano; ne; no, občas sem tam; někdy; já se učím nejradši s maminkou; (Anežka krčí rameny);

6. otázka: *Jak rádi se učíte noty s křížky a béčky? Řekněte číslo od jedničky do desítky. Jednička znamená nejméně, desítka nejvíce.*

BE: 9; 5; 1; 5; 1; 10; 9; 10; 9; 1; 10; 10; 7; 8;

BK: 1; 7; 10; 9; (ostatní děti neodpověděly, váhaly);

7. otázka: *Výberte si jednu možnost: Učíte se radši písničky než noty.*

Učíte se radši noty než písničky.

Písničky i noty se učíte stejně rádi.

BE: písničky (5x); noty (2x); nastejno (7x);

BK: písničky (9x); nastejno (4x); noty;

3) 3. ročník ZŠ (CE) a HN 2 (CK)

1. otázka: *Co jste se od začátku školního roku naučili?*

CE: písničky; C dur; stupnici; různé stupnice; křížky a béčka; hrát na flétny; noty; hrát Vánoční variace; béčka a křížky; zpívat podle not; hrát na klavír;

CK: C dur; stupnice; basový klíč; křížky a béčka;

2. otázka: *Umíte předznamenání některých durových stupnic s křížky a béčky? Kterou z nich si pamatujete nejlépe a proč?*

CE: ano; C dur, protože má 0 křížků a béček; G dur, protože má jeden křížek; Cis dur, protože má 7 křížků; b, protože má 2 béčka; A dur, protože já ji hraju a dobře si ji zapamatuju; E dur, protože má 4 křížky a dobře se mi to pamatuje; F dur, protože má jedno béčko;

CK: ano; ano; C dur, protože je to základní řada; C dur, protože nemá žádný křížky; D dur, protože má dva křížky; C dur, protože nemá žádný béčka;

3. otázka: *Která stupnice vás nejvíc trápí, protože si ji nemůžete zapamatovat?*

CE: H dur, protože si ji prostě nemůžu zapamatovat; Fis dur; Cis dur; A dur; Ces dur; B dur

CK: D dur, protože má hodně křížků; B dur; G dur;

4. otázka: *Jak jste se předznamenání stupnic učili?*

CE: s kruhem; s kvartkvintovým kruhem; s kvantkvintovým kruhem; já jsem se ji učil hrát na piáno; já jsem si něco zapamatovala, ale něco ještě musím podle kruhu; naučila jsem se to kvůli takový hře; já jsem je hrála na klavír s paní učitelkou;

CK: podle klaviatury; éééééééééééééééé; noo podle sešitu; podle violoncella (nápověda učitelky);

5. otázka: *Učíte se taky hodně doma?*

CE: trochu ne, ale trošku jo; no, já se učím se ségrou; moc ne; ne; jo, občas jo, tak 10 minut; ne; já se učím doma, protože můj tat'ka hrál na trumpetu; ano; ne; já občas, když dělám hady, ale jinak ne; já, když dělám hady a někdy si to procvičuji jenom, tak; ne; jo; já někdy každý den; občas; já se s tat'kou učím, protože hraje na kytaru; já se učím na kytaru, protože tam jsou takové jiné mollové stupnice a tak; já se učím s dědou;

CK: ano; ano; ne, ne, ne; ano; já taky;

6. otázka: *Jak rádi se učíte předznamenání durových stupnic s křížky a béčky? Řekněte číslo od jedničky do desítky.*

Jednička znamená nejméně, desítka nejvíce.

CE: 10 (10x); 9 (6x); 1; 5; 8;

CK: 0; 4 (3x); 5 (4x); 3 (ostatní neodpověděli);

7. otázka: *Vyberte si jednu možnost: Učíte se radši písničky než stupnice.*

Učíte se radši stupnice než písničky.

Písničky i stupnice se učíte stejně rádi.

CE: písničky (2x), stupnice, obojí (16x);

CK: písničky (všichni), to se dalo čekat (dodala dívka);

4) 4. ročník ZŠ (DE) a HN 3 (DK)

1. otázka: *Co jste se od začátku školního roku naučili?*

DE: křížky a béčka; noty; houslový klíč; basový klíč; stupnice; taky jsem chtěl říct stupnice; naučili jsme se hrát obchod; tercie a tydlety a tak; jak jdou křížky za sebou;

DK: intervaly; přeríkávali jsme si křížky, béčka; učili jsme se stupnice; nevím; křížky, béčka;

2. otázka: *Umíte předznamenaní některých durových stupnic s křížky a béčky? Kterou z nich si pamatujete nejlépe a proč?*

DE: ano; D dur si pamatuju úplně nejlíp, protože, já nevím, prostě asi jsem na ni přišel, asi jsem se ji naučil jako první; B dur, nevím proč; Ces dur, protože to má béčka a mně se béčka dělá líp; As dur, protože to má 4 křížky a mně se pamatují nejlíp (oprava celou třídou na 4b); C dur, protože má nula křížků (2x);

DK: ano; pamatuju si nejvíc B dur, připadá mi asi nejlehčí; C dur, protože tam křížek není žádný; taky C dur (3x);

3. otázka: *Která stupnice vás nejvíc trápí, protože si ji nemůžete zapamatovat?*

DE: no mně všechny béčka skoro; Es dur; As dur; taky ty béčka; B dur; béčka a Ces dur; Ces dur; nic;

DK: asi H dur (2x); hodně jich je;

4. otázka: *Jak jste se předznamenaní stupnic učili?*

DE: na kvartkvintovém kruhu; básničkou; jednoduše; třeba jeden měsíc, dva měsíce tréninku – psali jsme noty nebo v pracovním sešitě; dostávali jsme kartičky;

DK: křížkama; říkali jsme si název stupnice a potom jsme se podívali na křížek nebo béčko, co ta stupnice má; je třeba se podívat na noty a pak to hrát na piano; na tý klaviatuře;

5. otázka: *Učíte se taky hodně doma?*

DE: ano; ano; ano; ne, už to umím nazpaměť; ano; ano; ne; já jsem lajdák, takže já moc ne; já se to neučím, protože už to umím; jenom, když na to mám hodně čas; já taky, když na to mám čas; moc mi to nejde; když mám čas;

DK: já moc ne; moc ne; já někdy; vůbec ne;

6. otázka: *Jak rádi se učíte předznamenání durových stupnic s křížky a béčky? Řekněte číslo od jedničky do desítky.*

Jednička znamená nejméně, desítka nejvíce.

DE: 10; 4; 10; 9; 6; 10; 10; 10; 6; 5; 1; 10; 7; 1;

DK: 5; 8; 5; 4; 2; 6 (ostatní žáci neodpověděli);

7. otázka: *Vyberte si jednu možnost: Učíte se radši písničky než stupnice.*

Učíte se radši stupnice než písničky.

Písničky i stupnice se učíte stejně rádi.

DE: písničky (7x), stupnice (5x), stejně (2x);

DK: písničky (12x), stupnice (2x);

5) 5. ročník ZŠ (EE) a HN 4 (EK)

1. otázka: *Co jste se od začátku školního roku naučili?*

EE: naučili jsme se křížky, béčka a začínáme se pomalu učit basovej klíč; naučili jsme se znamínko T, S a D, subdominanta, dominanta a tónika; naučili jsme se ještě stupnice, kolik mají křížků, kolik mají béček; a hraní společně v orchestru;

EK: naučili jsme se vyjmenovat křížky, béčka a rozeznávat podle sluchu mollové a durové stupnice; stupnice; křížky a béčka; noty; pomlky; intervaly; sextakord a kvartsextakord; mollové stupnice melodické; durové;

2. otázka: *Umíte předznamenání některých durových stupnic s křížky a béčky? Kterou z nich si pamatujete nejlépe a proč?*

EE: ano, umíme; C dur (téměř všichni), protože má nula křížků a nula béček; je nejlehčí; D dur, protože ji právě hraju na hudebce;

EK: ano; C dur, protože je bez předznamenání; C dur, je nejlehčí a nemá žádný předznamenání (4x);

3. otázka: *Která stupnice vás nejvíc trápí, protože si ji nemůžete zapamatovat?*

EE: C dur (smích); Ges dur, jako že si nemůžu zapamatovat, že má šest béček; Des dur; Fis dur;

EK: B dur (3x); Cis dur; E dur;

4. otázka: *Jak jste se předznamenání stupnic učili?*

EE: už v druhé třídě nám paní učitelka ukázala básničku se psem, jak říká béčka

EK: no, já vlastně nijak, mně to našlo do hlavy samo, jednou jsme si to tu řekli, pak jsme si řekli básničku a už jsem to uměl; my jsme si to pamatovali tak, že když je tam třeba D dur, tak D se píše dvouma čárami, to tiskací, tak tam jsou dva křížky; od posledního křížku, který to má o jeden půltón nahoru;

5. otázka: *Učíte se taky hodně doma?*

EE: ne; jo; ne; ano (4 z 11);

EK: no, moc ne ani; ne (12x);

6. otázka: *Jak rádi se učíte předznamenání durových stupnic s křížky a béčky? Řekněte číslo od jedničky do desítky.*

Jednička znamená nejméně, desítka nejvíce.

EE: 10; 8; 7; 10; 8; 8; 8; 7; 10, možná 11; 10;

EK: 1; 1; 5; 5; 5; 4; 1; 2; 4; 4; 8 (neodpověděli všichni);

7. otázka: *Vyberte si jednu možnost: Učíte se radši písničky než stupnice.*

Učíte se radši stupnice než písničky.

Písničky i stupnice se učíte stejně rádi.

EE: písničky; stupnice; obojí (9x);

EK: písničky (12 x); je to jedno (5x); stupnice (2x);

Příloha č. 3

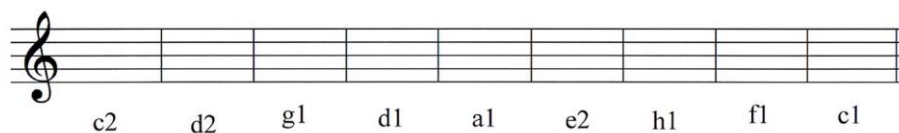
Didaktické pretesty osvojených znalostí

BE, BK

POD NOTY NAPIŠ JEJICH NÁZVY.

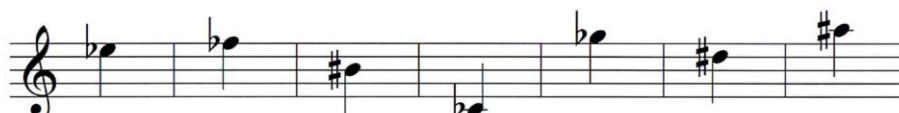


NAPIŠ NOTY DO PRÁZDNÝCH TAKTŮ.



CE, CK

Pod noty napiš jejich názvy.



DE, DK

Doplň předznamenání stupnic. (Příklad: H dur - 5 #)

A dur -

F dur -

D dur -

G dur -

C dur -

Es dur -

B dur -

EE, EK

Doplň předznamenání stupnic: (Příklad: Ces dur - 7b)

A dur -

E dur -

F dur -

Des dur -

H dur -

G dur -

C dur -

As dur -

Es dur -

B^b dur -

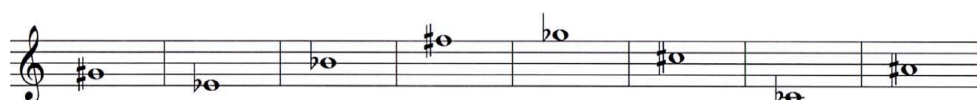
D dur -

Příloha č. 4

Didaktické retesty osvojených znalostí

BE, BK

1) Spoj čarou notu se správným názvem.



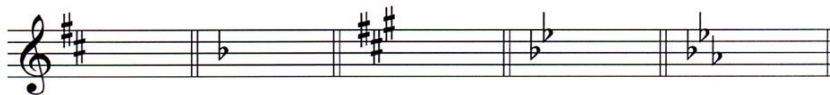
hes1 fis2 es1 cis2 gis1 ais1 ces1 ges2

2) Pod notu napiš její název.



CE, CK

1) Spoj čarou předznamenání a název stupnice.



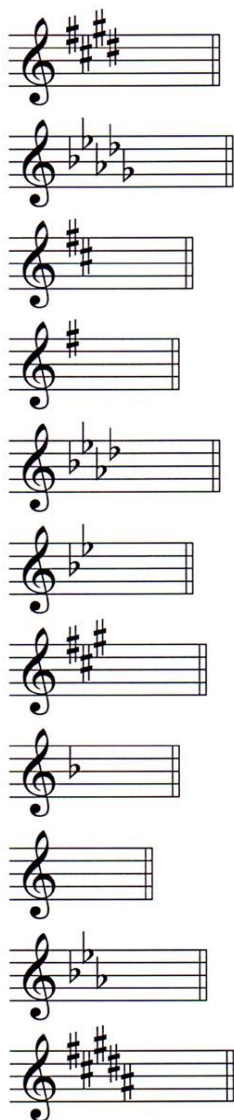
D dur Es dur B dur F dur A dur

2) Napiš vedle předznamenání správný název stupnice.



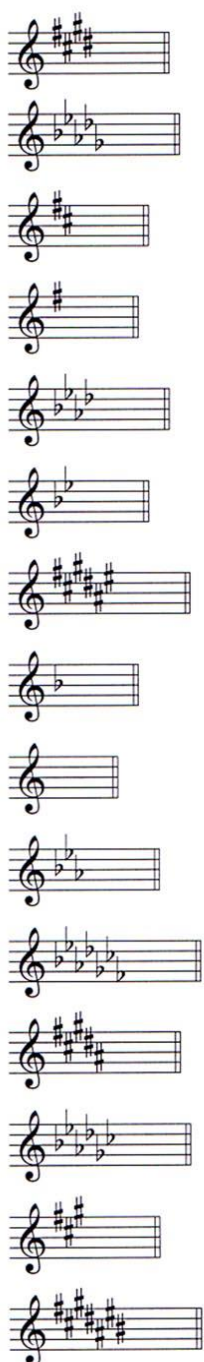
DE, DK

1) Napiš vedle předznamenání správný název stupnice.



EE, EK

1) Napiš vedle předznamenání správný název stupnice.



9) *Kde najdu c^2 ?*

AE: ve čtvrté li., ne ve třetí mezeře (jedna odpověď); **1**

AK: (učitelka otázku nepoložila); **0**

10) *Kde najdu e^1 ?*

AE: na 1. lince (téměř všichni současně); mezeře (jedno dítě); **5**

AK: na začátku; na začátku notové osnovy; je dále úplně; je první; na první lince (jedno dítě); **1**

Bodové hodnocení:

5 bodů: rychlá, jednoznačná a přesná odpověď

4 body: jednoznační správná odpověď

3 body: správně odpověděla většina dětí, déle přemýšlely, vyskytlo se malé množství nesprávných odpovědí

2 body: správně odpověděla malá skupina dětí, déle přemýšlely, většina odpověděla nesprávně nebo neodpověděla vůbec

1 bod: správně odpovědělo pouze jedno dítě

0 bodů: otázka nebyla správně zodpovězena

maximální počet bodů: 50

Příloha č. 6

Tabulky záznamu pozorovaných jevů

Kategorizace pozorovaných jevů:

- I. Dodržování pravidel hry.
- II. Soustředění na hru.
- III. Aktivní zapojení do hry s chutí a radostí.
- IV. Míra chybování.
- V. Vzájemné opravování chyb žáky.
- VI. Aktivní připravování pomůcek ke hře
- VII. Tvořivý přístup žáků.
- VIII. Připravenost žáků na hru – vlastní pomůcky.

Procentuální vyjádření pozorovaných jevů:

- 100% u všech žáků
- 80% téměř u všech žáků
- 50% u poloviny žáků
- 20% téměř u žádného z žáků
- 0% u žádného z žáků

Hra Na noty

A

kat.	100%	80%	50%	20%	0%	poznámka
I.	/////					
II.	/////					
III.	/////					
IV.			/	////		
V.	////			/	/	
VI.	/////				/	
VII.	/		//		//	

Hra Na odchodnou

A

kat.	100%	80%	50%	20%	0%	poznámka
I.	/	//	/			křik
II.	////					
III.	////					
IV.		/	///			
V.	////					

B

kat.	100%	80%	50%	20%	0%	poznámka
I.	//		/			křik
II.	///					
III.	/	/	/			
IV.			/	//		
V.	//		/			

C

kat.	100%	80%	50%	20%	0%	poznámka
I.	///					
II.	///					
III.	///					
IV.			/	//		
V.	/	//				

D

kat.	100%	80%	50%	20%	0%	poznámka
I.	//					
II.	//					
III.	//					
IV.				//		
V.	//					

E

kat.	100%	80%	50%	20%	0%	poznámka
I.	///					
II.	///					
III.	///					
IV.	/	/	/			
V.	///					

Hra Na obchod

A

kat.	100%	80%	50%	20%	0%	poznámka
I.	////////					
II.	////////					
III.	////////					
IV.			///	///		
V.	//////// *					nákupčí *
VI.	////////					
VII.				/	////////	pravidla
VIII.	////	//				

B

kat.	100%	80%	50%	20%	0%	poznámka
I.	/////////	/				
II.	/////////	/				
III.	/////////	//				
IV.			///	////		
V.	///////// *					radili si, nákupčí*
VI.	/////////					
VII.				/	/////////	pravidla
VIII.	/////////	/				

C

kat.	100%	80%	50%	20%	0%	poznámka
I.	/////////					
II.	/////////					
III.	/////////	/	/			
IV.					/////////	s pomůckou
V.	///////// *					radili si, nákupčí*
VI.	/////////					
VII.			//		/////////	
VIII.	/////////			/ +		vlastní výroba +

D

kat.	100%	80%	50%	20%	0%	poznámka
I.	////////					
II.	////////					
III.	////	/	//			
IV.				//	////	s pomůckou
V.	//////// *					radili si, nákupčí*
VI.	////					
VII.				/	////////	moll
VIII.	////////					

E

kat.	100%	80%	50%	20%	0%	poznámka
I.	////					
II.	////					
III.	////					
IV.				///	//	s pomůckou i bez ní
V.	//// *					nákupčí*
VI.	////					
VII.				/	////	samostatná organizace hry
VIII.	////					i bez "kruhu"

Hra Kartičky

B

kat.	100%	80%	50%	20%	0%	poznámka
I.	//					
II.	//					
III.	/		/			
IV.			/	/		
V.					// *	učitel*
VI.	//					
VII.	/ **				/	obrazce**
VIII.						bez vl. pom.

C

kat.	100%	80%	50%	20%	0%	poznámka
I.	///					
II.	///					
III.	///					
IV.				//	/	
V.					/// *	učitel*
VI.	//		/			
VII.	// **					obrazce**
VIII.	///					

D

kat.	100%	80%	50%	20%	0%	poznámka
I.	/////					
II.	/////					
III.	//		//	//		
IV.			/	///		
V.					///// *	učitel*
VI.	/////					
VII.			//		////	organizace práce skupiny
VIII.	/////					

E

kat.	100%	80%	50%	20%	0%	poznámka
I.	/////					
II.	/////					
III.	/////					
IV.				////	//	
V.	/ *	/ *	// *		//	podle* "kruhu"
VI.	/////					
VII.	//// **				//	vlastní ** výroba soutěž
VIII.	/////					

Hra Na hudební matematiku

C

kat.	100%	80%	50%	20%	0%	poznámka
I.	////					
II.	////					
III.	/	/	//	/		současně další hry
IV.				//	///	
V.					//// *	učitel*
VI.						bez pom.
VII.	// *					matem. myšlení*
VIII.	////					

D

kat.	100%	80%	50%	20%	0%	poznámka
I.	////					
II.	////					
III.	//		//			
IV.				//	//	
V.	/				//// *	učitel*
VI.						bez pom.
VII.	/ *					vlastní úlohy*
VIII.	///	/				

E

kat.	100%	80%	50%	20%	0%	poznámka
I.	///					
II.	///					
III.	//		/			
IV.				//	/	
V.					/// *	učitel*
VI.						bez pom.
VII.			//		///	
VIII.	///					

Příloha č. 7

Hra *Na noty*





Příloha č. 8

Hra Na odchodnou



Příloha č. 9

Hra Na obchod







Příloha č. 10

Hra *Kartičky*



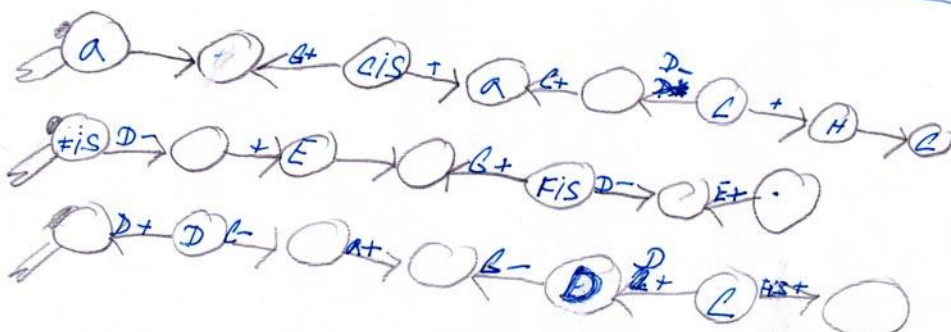
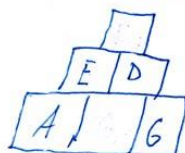
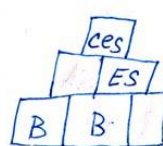
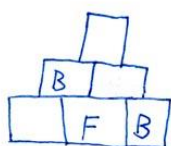
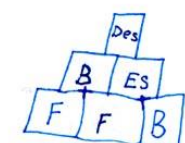
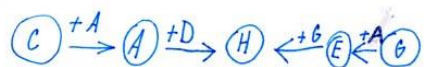






Příloha č. 11

Hra Na hudební matematiku. Příklady vlastních úloh žáků.



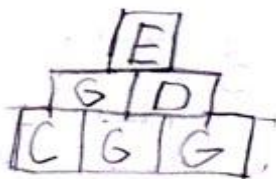


$\textcircled{C} \xrightarrow{+G} \textcircled{G} \xrightarrow{+G} \textcircled{D} \xrightarrow{+A} \textcircled{H} \xrightarrow{+C} \textcircled{H} \xrightarrow{-A} \textcircled{D} \xrightarrow{+D} \textcircled{E}$

$\textcircled{C} \xrightarrow{+G} \textcircled{} \xrightarrow{+G} \textcircled{D} \xrightarrow{+A} \textcircled{H} \xrightarrow{+C} \textcircled{H} \xrightarrow{-A} \textcircled{} \xrightarrow{+D} \textcircled{}$

$\textcircled{C} \xrightarrow{+A} \textcircled{A} \xleftarrow{-D} \textcircled{H} \xrightarrow{+G} \textcircled{fis} \xrightarrow{-fis} \textcircled{C} \xrightarrow{+C} \textcircled{C}$

$\textcircled{C} \xrightarrow{+A} \textcircled{A} \xleftarrow{-D} \textcircled{H} \xrightarrow{+G} \textcircled{fis} \xrightarrow{-fis} \textcircled{} \xrightarrow{+C} \textcircled{}$



Příloha č. 12

Přepis rozhovoru o hudebně didaktických hrách (pouze v experimentálních skupinách).

1. Hra Na noty

A:

1. otázka: *Když si hrajete na noty se žlutými stuhami, radši se postavíte do mezer nebo na linky?*

Odpověď: do mezeeeeer; na linkyyyy; já obě;

2. otázka: *A ta hra vás baví?*

Odpověď: anoooooooo;

3. otázka: *No a proč?*

Odpověď: protože se můžeme naučit linky a všechno můžeme dělat rychle;

3. Hra Na odchodnou

Otázka: *Když hrajeme na odchodnou, kdo je nejrychlejší?*

Odpovědi:

A: já jsem byl v prvním kole nejrychlejší (Tomáš); já (Emma); já jsem byla pomalá v prvním kole, ale pak jsem byla v druhém kole nejrychlejší;

B: Nikča; Nikča; Naty; Nikča; Niki;

C: Vanda; Bára, Zuzka a Kamča; Bára; Adélka; Vanda s Vikčou; Adélka; Matěj;

D: Dan; Joha; Krýša; Jirka; Tomáš; Terka;

E: všichni; Dora; Ruben; Anička; Dora; a dneska Zuza;

2. Hra Na obchod

A:

1. otázka: *Hrajete ještě jinou hru s notami?*

Odpověď: joo; to, že si třeba nakreslíte linky někde a pak je hádáme; na odchod;

2. otázka: *Co třeba na obchod?*

Jo; a my musíme získat pět zlatých čtverečků, abychom měli razítko a jedničku;

3. otázka: *Co se vám na tom nejvíc líbí?*

Odpověď: že furt chodíme a dostáváme jedničky od paní učitelky; že dostáváme čtverečky

a pak za ty čtverečky dostáváme razítka a za pět razítků dostáváme jedničku; mně se líbí, že to, jak my hádáme, ty noty se mi líbí; mně se líbí, jak hrajem obchod; a já jsem se konečně naučila všechny noty na tý básničce;

B:

1. otázka: *Když hrajete na obchod, máte radši noty, u kterých jsou křížky nebo noty, u kterých jsou béčka?*

Odpověď: křížky (10x); béčka (2x); obojí (2x);

2. otázka: *Když hrajete hru Na obchod, baví vás?*

Odpověď: ano (všichni); bezva;

3. otázka: *Proč vás baví?*

Odpověď: protože za ty čtverečky získáme jedničku; protože si procvičujeme ty noty a taky dostáváme za to jedničky, když to, když dostaneme pět podpisů; mně to baví proto, že si tam procvičuju ty noty, když jsem si je zatím moc nepochvičovala; mně to baví proto, že je to skoro jako hra Obchod a ta je moje nejoblíbenější; protože za to získáváme jedničky do průkazu žáka; mně to baví proto, že můžu trénovat křížky a béčka;

4. otázka: *Hrajete ještě nějakou jinou hru s notami?*

Odpověď: třeba my s mamkou hrajeme takovou hru, kdo to řekne nejdřív, já jsem rychlejší, protože mamka někteří zná a někteří ne; my hrajeme s mamkou doma, třeba že dáme jednu notu na stůl, mamka řekne, jak se jmenuje a pak já, a pak tat'ka zná všechny, tak řekne, která měla pravdu;

C:

1. otázka: *Když hrajete na obchod, máte radši stupnice s křížky nebo s béčky?*

Odpověď: s křížky i s béčky; s obouma (3x); s křížky; s béčky; obojí je hezký; já mám radši křížky, ale nevadí mi béčka; křížky; mně je to jedno; oboje; křížky; jedno; oboje jsou nádherné; křížky (5x); křížky a béčka;

2. otázka: *Baví vás hra na obchod?*

Odpověď: ano (všichni);

3. otázka: *Proč vás baví?*

Odpověď: procvičujeme si hodně věcí; dostáváme za to jedničky; procvičujeme si hodně věcí a dostáváme za to jedničky; že se naučíme křížky a béčka lépe; že se naučíme ty stupnice při tom; naučíme se stupnice i křížky s béčkami; naučíme se stupnice a je to zábava a jedničky; naučíme se křížky a béčka a dostaneme jedničky a potom nám rodiče něco dovolí; hlavně někdo se to naučí líp, protože chce dostat jedničku; někdo hraje rád na obchod, protože si to líp zapamatuje ty křížky a béčka; procvičíme si tam hodně stupnice a někdo dává i mollové stupnice; tak si tam třeba procvičím ty stupnice a pak je třeba umím zahrát i na klavír; mně to strašně baví a až budu dospělá, tak to budu vědět; naučíme se mollové stupnice;

D:

1. otázka: *Když hrajete na obchod, máte radši stupnice s křížky nebo s béčky?*

Odpověď: s křížky (10x); s béčky (2x); je mi to jedno (2x);

2. otázka: *Když hrajete hru Na obchod, baví vás?*

Odpověď: ano (všichni);

3. otázka: *Proč vás baví?*

Odpověď: protože se nedělají pracovní listy a mně pracovní listy nejdu, takže jsem rád, že dělám něco, co mně aspoň trošku baví (chlapec se zrakovým postižením); protože dostaneme za pět podpisů jedničku; protože se líp uče ty noty, nebo si líp procvičíš ty noty; protože je to lehký; protože se tím učíš jako ty křížky a béčka; když děláme ten obchod, tak mně to hrozně baví, protože aspoň ty béčka a křížky procvičíme a když dostaneme těch pět podpisů, tak jdeme třeba taky dělat nákupčího; protože mně to baví (2x); protože si to procvičuju; něco se naučíme;

E:

1. otázka: *Když hrajete na obchod, máte radši stupnice s křížky nebo s béčky?*

Odpověď: s křížky (5x); s béčky (3x); je mi to jedno (4x);

2. otázka: *Když hrajete hru Na obchod, baví vás?*

Odpověď: ano (všichni);

3. otázka: *Proč vás baví?*

Odpověď: no, protože si tím vlastně zopakujeme, jak se ty stupnice jmenují; můžeme jen tak dostat jedničku, že je umíme;

4. *Hra Kartičky*

1. otázka: *Líbí se vám hra Kartičky?*

Odpověď: ano (všichni ve 2., 3., 4. i 5. ročníku);

2. Otázka: *Proč se vám líbí? Co se vám na ní líbí?*

Odpovědi:

B: že si procvičím noty, hodně; že dostávám jedničku, když máme všechno dobře;

C: procvičíme si stupnice;

D: že dostaneš kartičky a na nich jsou stupnice a křížky a musíš je poskládat tak jak k sobě patří;

E: mně ty kartičky bavěj, protože když je skládám, tak dělám různé obrazce; to jsem chtěla taky říct;

5. *Hra Na hudební matematiku*

1. otázka: *Co se vám na hudební matematice líbí?*

Odpovědi:

C: naučíme se jako že ty hady a je tam i na krát, ne jenom na plus a minus; a naučíme se přitom i normální matematiku; protože se naučíme nové věci; mně to baví, je to zábava; jako, že je to zábava a ještě si u toho procvičíme hodně věcí; naučíme se trošku matematiku; baví, ale naučíme se i normální matematiku na krát a na minus; mně to baví, protože tam vždycky jsou šipky, třeba jednou jedním směrem a podruhé druhým; mně baví tady v hudebce trojzvuky a dvojzvuky, ale v té hudební matematice mám ráda ty hady, ty jsou dobré;

D: to jsou prostě notový příklady;

E: že musíme přemýšlet; mně se na tom líbí, že je tam třeba jenom tři plus pět (smích);

2. otázka: *Kdo z vás si rád vybírá právě hudební matematiku?*

Odpovědi:

C: Naty; Vanda; Bára; Majda; Xena; Kamča; Zuzka; Róza; Adrianka; Martina; Danielka;

Adéla; Luboš; Kost'a; Tereza; Matěj;

D: Jirka; Jindra; Tomáš; Tereza;

E: Terezka; Zuzka; Tomáš; Sára; Anička;

Kvartkvintový kruh:

1. otázka: *Co umíte přečíst na kvartkvintovém kruhu?*

Odpovědi:

C: třeba dvě béčka, nebo céčko; všecko; mollové stupnice; no, že vlastně tam jsou durové stupnice, a když si přetočíš kruh, tak tam jsou mollové; učíme se tam stupnice různé; křížky, béčka; mollové stupnice, křížky a béčka; já všechno, jsem velký čtenář; hodně moc a ještě, když si to otočíme, můžeme tam vidět mollový stupnice; křížky a béčka se tam naučíme;

D: kolik má stupnice křížků; kolik má béček; kolik má křížků a béček stupnice; a moll; já ho nepotřebuju, já už to umím; já už ho taky nepotřebuju;

E: křížky a béčka; všechno; všechno; kolik má nějaká, no prostě, když neznáme nějakou stupnici a nevíme k ní předznamenání, tak třeba, já nevím, dva křížky, tak pod tím je D a to je jakoby ta stupnice; nebo když je tam moll, tak si to tam taky můžeme dát; musíme si to natočit; to jsem chtěla říct;

2. otázka: *Zvládli byste hry už bez kruhu?*

Odpovědi:

C: (větší skupina ano, menší neví, jednotlivci ne);

D: já ještě ne; ano (větší skupina); já jenom někdy; určitě;

E: jo, zvládli (všichni, až na Tomáše);

Porovnání dvou hodin:

Otázka: *Kdybyste si měli vybrat mezi dvěma hodinami hudební výchovy, kde by v první hodině nebyly vůbec žádné hry a ve druhé hodině by hry byly, kterou hodinu byste si vybrali?*

Odpovědi:

A: hryyyy; já ty hry, protože kdybysem se jenom učila, tak bysem se nudila;

B: druhou (12x); první (2x);

C: ty hry; druhou možnost; hady, hudební hry a nejvíc mně baví hudebka; druhou možnost; matematiku a obchod; já radši ty hry a hady; (první hodinu bez her pouze 2 děti);

D: hráli; tu druhou; no tu, jak se tam jako hraje; hrát; na to hraní; tím hraním se učíme (si uvědomují všichni);

E: druhou, tam kde můžeme hrát ty hry; taky (11x);